



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA

TESIS DE MAESTRÍA

La tensión tonal: controversias y debates sobre su realidad perceptual

Lic. Claudia Josefina Rizzardi

Director: Dra. María Inés Burcet

La Plata, 22 septiembre de 2020

AGRADECIMIENTOS

Quiero manifestar mi agradecimiento a todas las personas que participaron en la realización de esta Tesis. A mis alumnos que movilizan constantemente la reflexión de mi práctica docente. A mis amigos y familiares por el apoyo y comprensión. A los docentes que incentivaron en mí el deseo de aprender: Silvia Malbrán. Hugo Regis, Favio Shifres, Silvia Furnó, Isabel Cecilia Martinez.

A mi esposo Mauricio y mis hijas Justina y Emilia por el apoyo constante, la espera y el aliento.

Por último, mi singular agradecimiento a Inés Burcet por sus aportes relevantes, su entrega desinteresada y generosa; por sus consejos, su confianza y su amistad. Por brindarme su tiempo y acompañamiento constante durante la realización de esta tesis.

ÍNDICE

Índice.....	5
Introducción.....	9
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	15
Capítulo 1. El concepto de tensión tonal desde la Psicología de la Música	17
1.1 La Teoría de la metáfora conceptual... ..	18
1.2 El Esquema de Atracción	22
1.3 Enfoques desde la Psicología de la Música	25
1.3.1 La Estructura de Prolongación (GTTM).....	26
1.3.2 La Teoría del Anclaje Melódico.....	27
1.3.3 La Teoría de la Estabilidad Tonal.....	29
1.3.4 La teoría del Espacio Tonal.....	30
1.3.5 La Teoría de las Fuerzas Musicales.....	32
Capítulo 2. El concepto de tensión tonal desde la Educación Musical.....	37
2.1 Enfoques en la enseñanza de la noción de tensión tonal.....	41
2.2 Las dificultades de la propuesta	45
2.3 Antecedentes.....	47
2.4 Perspectiva teórica	50

SEGUNDA PARTE: EVIDENCIA EMPÍRICA	53
Capítulo 3. Diseño de la investigación	55
3.1 Planteo del problema de investigación	55
3.2 Preguntas que orientan la investigación	57
3.3 Objetivo	57
3.4 Hipótesis.....	57
3.5 Enfoque metodológico... ..	58
3.6 Descripción de la entrevista.....	61
3.7 Descripción de la muestra	63
3.8 Instrumentos y procedimientos para la recolección de datos.....	65
3.8.1 Acerca de la selección de los ejemplos musicales... ..	65
3.8.2 Materiales, medios de registro y reproducción	70
3.8.3 Procedimiento para el análisis de datos	70
Capítulo 4. Análisis de los datos	73
4.1 Tarea 1	75
4.1.1 Análisis y categorización de las descripciones... ..	76
4.1.1.1 La tensión en la música... ..	77
4.1.1.2 La tensión en la performance	78

4.1.1.2.1 La tensión en la narrativa.....	79
4.1.1.2.2 La tensión del intérprete.....	79
4.1.1.3 La tensión en el oyente.....	80
4.1.1.3.1 La tensión y las emociones.....	80
4.1.1.3.2 La tensión y la expectativa.....	81
4.1.1.3.3 La tensión y el uso de metáforas.....	82
4.1.2 Distribución de las marcas y los atributos de la música.....	84
4.2 Tarea 2.....	87
4.2.1 Análisis y categorización de las descripciones.....	87
4.2.1.1 La tensión en la música... ..	88
4.2.1.2 La tensión en la performance.....	89
4.2.1.2.1 La tensión en la narrativa.....	89
4.2.1.2.2 La tensión del intérprete.....	90
4.2.1.3 La tensión en el oyente.....	91
4.2.1.3.1 La tensión y las emociones.....	91
4.2.1.3.2 La tensión y la expectativa.....	92
4.2.1.3.3 La tensión y el uso de metáforas.....	92
4.2.2 Distribución de las marcas y los atributos de la música.....	94
4.3 Tarea 3.....	99
4.3.1 Análisis y categorización de las descripciones.....	99

4.3.1.1 La tensión en la música.....	100
4.3.1.2 La tensión en la performance	102
4.3.1.2.1 La tensión en la narrativa	103
4.3.1.2.2 La tensión del intérprete.....	103
4.3.1.3 La tensión en el oyente	104
4.3.1.3.1 La tensión y las emociones	104
4.3.1.3.2 La tensión y la expectativa	105
4.3.1.3.3 La tensión y el uso de metáforas.....	105
4.3.2 Distribución de las marcas y los atributos de la música	107
Capítulo 5. Conclusiones	113
5.1 Principales hallazgos.....	114
5.1.1 Anclaje de la tensión.....	114
5.1.2 Dimensión temporal del concepto de tensión	115
5.1.3 Atributos relacionados con la tensión.....	115
5.2 Reflexiones finales	116
Referencias	119

INTRODUCCIÓN

Esta tesis problematiza la realidad perceptual del concepto de tensión tonal, y su contrapartida el reposo, proponiéndose analizar la complejidad que este concepto tiene especialmente en etapas iniciales de la formación musical. Por tal motivo nuestro objetivo principal reside en la posibilidad de conocer los factores que los sujetos sin conocimientos musicales específicos estiman y asocian con la idea de tensión.

El interés del tema se origina a partir de la enseñanza y la práctica musical en contextos formales donde muchas veces se parte de vincular los conceptos teóricos con las experiencias que tienen los sujetos. Esto a veces suscita dificultades tanto para los alumnos como para los docentes que intentan referir a una experiencia (en este caso la de la tensión tonal) que no siempre tiene un único correlato en los sujetos.

No obstante, en el desarrollo de las capacidades auditivas se advierte que muchas veces resulta complejo abordar la música a partir de las categorías que propone la teoría musical. De este modo, quienes hemos desarrollado habilidades musicales a partir de la notación musical nos resulta una relación casi transparente la que podemos establecer entre relaciones perceptuales y unidades teóricas, esto ocurre por la influencia que tiene la notación musical sobre nuestra propia percepción. Así, decimos que un antecedente termina en tensión, porque finaliza en un acorde de dominante o que un consecuente termina en reposo porque llega al acorde de tónica. También podemos decir que toda una frase se desarrolla sobre la dominante y entonces la percibimos como una frase que sostiene la tensión.

Sin embargo, estas relaciones de tensión y reposo resultan complejas de caracterizar para aquellas personas que no están familiarizadas con los conceptos y categorías teóricas de la música, como es el caso de quienes inician el aprendizaje de la teoría musical. Particularmente, en referencia a la tensión tonal, se da por sentado que los sujetos acceden espontáneamente a ella desde la audición.

Para conocer las ideas que los sujetos elaboran acerca de la tensión tonal en esta tesis nos proponemos favorecer actividades donde los sujetos deban señalar los lugares de la música que asocian con la idea de tensión y luego justificar las relaciones que establecieron. Para ello consideraremos hacer entrevistas individuales a sujetos con experiencia musical (que toquen un instrumento o canten) pero sin conocimientos de la teoría musical.

Confiamos en que los aportes puedan redundar en una mayor comprensión del proceso de construcción conceptual sobre la tensión tonal que experimentan los sujetos. Del mismo modo es nuestra idea procurar un antecedente en la discusión de los supuestos sobre los cuales se desarrolla la enseñanza de la música, y en particular de la teoría musical.

Para abordar el problema de estudio esta tesis se organiza en dos partes.

La Primera Parte presenta los fundamentos teóricos que enmarcan el problema de estudio y comprende el Capítulo 1 y 2.

El Capítulo 1 comienza con una revisión de los enfoques de la Psicología de la Música en referencia al modo en que los oyentes perciben las relaciones tonales y cómo el concepto de movimiento, junto con las relaciones de tensión y reposo, aparece relacionado en las distintas modelizaciones como construcciones metafóricas. Allí

referimos a dos teorías que constituyen sustento conceptual y epistemológico para abordar las particularidades de las relaciones tonales: la Teoría de la Metáfora Conceptual desarrollada por Lakoff y Johnson en 1980 y el Esquema de Atracción desarrollado por Milnor en 1985, procedente de la física contemporánea.

Finalmente, en este primer capítulo se presentan los principales conceptos de cinco teorías que han modelizado la forma en que las relaciones tonales son percibidas por los oyentes: la Reducción de Prolongación de la Teoría Generativa de la Música Tonal de Lerdahl y Jakendoff (1983), el Anclaje Melódico de Bharucha (1984), la Estabilidad Tonal de Krumhansl (1990), el Espacio Tonal de Lerdahl (2001) y la Teoría de las Fuerzas Musicales de Larson (2012). Todo ello, con la intención última de problematizar la realidad perceptual del concepto de tensión tonal y profundizar en las relaciones que establecen los sujetos sin conocimientos musicales formales, visibilizar las características de las hipótesis que plantean y avanzar en esta dirección.

En el Capítulo 2 se presenta un panorama de distintos enfoques en el ámbito de la Educación Musical institucionalizada. Este capítulo comienza analizando la influencia del modelo objetivista consolidado hacia 1960, a partir del cual la notación musical, como forma descriptiva de la música, fue tomada como modelo de referencia para el desarrollo del oído musical. Luego se describen los enfoques mencionados ligados al paradigma de la Audición Estructural (Subotnik 1996) en el cual la búsqueda del significado musical se encuentra “dentro” de la estructura musical, especialmente en la Audioeceptiva.

A continuación, se citan investigaciones en el ámbito de la cognición musical que han comenzado a cuestionar empíricamente la idea de que los conceptos que propone la teoría musical tengan un correlato únicamente centrado en la audición.

A modo de cierre se presentan algunas líneas relacionadas con la perspectiva teórica que se asume en la tesis como así también la idea de concepto que se considera.

La Segunda Parte de la Tesis presenta la evidencia empírica y comprende los Capítulos 3 y 4.

El capítulo 3 desarrolla el diseño de la investigación, el enfoque metodológico basado en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) así como las justificaciones de las decisiones metodológicas acerca de las entrevistas, la muestra, los instrumentos y procedimientos para la recolección de datos. En este capítulo se describen las tareas que se propusieron a los sujetos: Tarea 1, en la cual debían observar fragmentos de obras musicales en video y señalar los lugares donde identificaban tensión; la Tarea 2, en la cual debían escuchar una canción siguiendo el texto impreso e indicar los lugares en los cuales percibían tensión; y la Tarea 3, en la cual los entrevistados debían escuchar fragmentos melódicos breves siguiendo el gráfico que señalaba el investigador e indicar los lugares precisos donde identificaban tensión. En las 3 tareas mencionadas antes, los entrevistados debían justificar verbalmente aquello que identificaban y señalaban como tensión.

En el Capítulo 4, a partir de la codificación de las respuestas de los sujetos para cada una de las tareas, se proponen tres categorías relacionadas con el agente al cual se atribuye la tensión: la música, la performance o las emociones del oyente. Se describe cada una de las categorías y se analizan características particulares de las descripciones. Asimismo, se estiman los atributos que coinciden con aquellos puntos donde los sujetos señalan tensión para intentar dar cuenta de los elementos y las relaciones que vinculan con la idea de tensión y se transcriben también algunas

descripciones que producen los sujetos entrevistados en las cuales se advierten los diferentes elementos o relaciones de la música que consideran.

Por último, en el Capítulo 5 se presentan las conclusiones. En este capítulo se proponen algunos hallazgos que surgen a partir del análisis de los datos. Se advierte acerca de los múltiples aspectos de la música a los cuales los sujetos atribuyen tensión. Finalmente se expresan algunas reflexiones finales acerca de las derivaciones que ello tendría en el campo de la Educación Musical.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

EL CONCEPTO DE TENSIÓN TONAL DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA

En los últimos años numerosos enfoques en Psicología de la Música han procurado explicar el modo en que los oyentes perciben las relaciones tonales. En muchos casos las modelizaciones han utilizado términos y conceptos vinculados con el movimiento para explicar las relaciones que experimentan los sujetos al describir las relaciones tonales. Algunas descripciones como "el movimiento armónico de tónica a dominante es funcionalmente distinto del movimiento de dominante a tónica" (Morgan, 1998, p. 2), o "el movimiento hacia el dominio de la dominante crea una sensación de tensión tonal que luego se resuelve mediante el descenso a la tónica" (Gauldin, 2006, p. 256) son ejemplos de estas aplicaciones. En tal sentido, Dogantan-Dack (2013) sostiene que en la actualidad resulta muy difícil imaginar cómo referirse al fenómeno de la tonalidad sin hacer referencia al movimiento.

Por otra parte, el concepto de tensión tonal, o inestabilidad, tanto como su contrapartida, el reposo o estabilidad, también resultan términos recurrentes en los diferentes enfoques teóricos que procuran explicar la experiencia de la tonalidad.

Sin embargo, si bien la tensión en un sentido más amplio puede ser inducida por numerosos atributos musicales como el ritmo, el tempo, la dinámica, el gesto y la densidad textural, en el contexto de esta tesis, referiremos en particular al concepto de «tensión tonal», la que se circunscribe a la tensión que es creada a partir del movimiento melódico y armónico. A partir de allí, como lo explican Lerdahl y

Krumhansl (2004) “la tónica supone relajación, el movimiento a una altura o a un acorde próximo introduce algo de tensión, y el movimiento a una altura o a un acorde distante comporta mucha tensión. Mientras que, lo contrario de tales movimientos implica relajación” (p. 64).

De este modo, la idea de movimiento, junto con las relaciones de tensión y reposo resultan términos de referencia para pensar y describir las relaciones tonales y no son más que construcciones metafóricas que permiten partir de un dominio conocido para pensar una nueva experiencia.

Así, dos teorías aparecen como sustento conceptual y epistemológico para abordar las particularidades de las relaciones tonales: la Teoría de la metáfora conceptual desarrollada en el campo de la filosofía y la lingüística cognitiva por Lakoff y Johnson en 1980, y el Esquema de atracción que proviene de la física contemporánea, desarrollado por Milnor en 1985.

En este capítulo presentaremos los aspectos más importantes de ambas teorías y luego haremos un desarrollo de cinco enfoques que modelizaron las relaciones tonales tal como son percibidas por los oyentes: (i) la Reducción de prolongación (Teoría Generativa de la Música Tonal) de Lerdahl y Jakendoff (1983); (ii) el Anclaje melódico de Bharucha (1984); (iii) la Estabilidad tonal de Krumhansl (1990); (iv) el Espacio tonal de Lerdahl (2001); y (v) las Fuerzas musicales de Larson (2012).

1.1. La Teoría de la Metáfora Conceptual

Desde la psicolingüística cognitiva y a partir de un enfoque experiencialista del lenguaje Lakoff y Johnson desarrollaron la Teoría de la Metáfora Conceptual (1980,

1999). Esta teoría sitúa a la metáfora, no como un fenómeno lingüístico, sino como un fenómeno cognitivo al servicio del pensamiento y el entendimiento.

Los autores sostienen que tanto el lenguaje como el pensamiento están ligados, y que ambos se estructuran de acuerdo con la experiencia corporal (embodied experience). De este modo, la experiencia perceptual y la experiencia espacial constituyen la base para la categorización del mundo. Así, las categorías que pertenecen a dominios concretos se hacen corresponder con dominios más abstractos como los de la emoción, el tiempo o la estructura.

Desde esta perspectiva, la metáfora queda definida como un conjunto de correspondencias (conceptual mapping) entre un dominio fuente, es decir un dominio más concreto a través de la experiencia sensible, física y palpable; y un dominio meta que es un dominio más abstracto o intangible. Su función es la de ayudar a pensar y razonar sobre el dominio meta en función de la estructura y lógica del dominio fuente.

La metáfora, desde este enfoque, deja de considerarse -a diferencia de lo que se postulaba en la tradición clásica-- como un elemento embellecedor de la lengua y es considerado como un instrumento esencial en la conceptualización del mundo que nos rodea.

Como dijimos antes, una de las características de las metáforas conceptuales es que rastrean en nuestra experiencia sensoriomotora del mundo su motivación. Es decir que las características del entorno en que vivimos y el cuerpo con el que lo percibimos, generan expresiones lingüísticas que reflejan formas de cognición corporeizada. De este modo, la Teoría de la Metáfora Conceptual adscribe a una perspectiva corporeizada de la cognición general.

Los estudios actuales en cognición provenientes de las llamadas Ciencias Cognitivas de Segunda generación están basados en la Teoría de la Mente Corporeizada y postulan que la razón es una construcción que aflora desde la experiencia en nuestra interacción con el mundo, es decir, desde la percepción y el movimiento y que, por lo tanto, es corporeizada (Lakoff y Johnson, 1999). De este modo, los mencionados estudios hacen foco en el rol que desempeña el sistema sensorio-motriz en la cognición, cuestionando el enfoque que postula que todos los conceptos son simbólicos y abstractos.

Lakoff y Johnson (1999) sostienen que existen tres clases principales de estructuras metafóricas que nos posibilitan comprender fenómenos abstractos en función de otros más concretos: (i) metáforas de orientación, en las cuales el dominio fuente hace referencia a una orientación espacial, es decir, arriba y abajo, adentro y afuera, adelante y atrás, profundo y superficial, central y periférico; por ejemplo, feliz es arriba mientras que triste es abajo; (ii) metáforas ontológicas, las cuales desarrollan un acontecimiento, actividades, emociones, ideas; por ejemplo, la mente es una máquina; y (iii) metáforas estructurales, en las cuales el dominio fuente y el dominio meta se cruzan. Algunos ejemplos de este tipo de metáforas son: Me estás haciendo perder el tiempo o, el tiempo es oro.

Estas estructuras metafóricas, surgen dada la interacción perceptual y motriz con el entorno, articulándose de este modo una conjunción entre acción y pensamiento. La transferencia de significados entre dominios se inicia cuando ciertas estructuras imagen-esquemáticas se activan inconscientemente en cuanto interactuamos socialmente en el entorno cotidiano. Los llamados esquemas-imagen son estructuras imaginativas dinámicas construidas en el cerebro y que rigen nuestro conocimiento

básico, conformadas en función de la experiencia y por ende se constituyen en vehículos que utilizamos para interpretar la realidad. Son dinámicos porque a medida que interactuamos con el entorno, los esquemas se modifican.

La comprensión de los esquemas-imagen resulta de vital importancia para entender el funcionamiento del proceso de proyección metafórica. La misma es posible gracias a la operación de mapeo transdominio en la cual los esquemas- imagen, que representan estructuras de significado de la experiencia concreta, son mapeados en otros dominios más abstractos que no se experimentan de manera directa, con el objeto de estructurarlos (Lakoff y Johnson, 1999).

Asimismo, los autores sostienen que conceptos, categorías y experiencia son constructos inseparables para una comprensión de la naturaleza imaginativa y corpórea de la cognición humana y que los conceptos son estructuras neuronales que utilizamos para conformar nuestras categorías en el transcurso de la experiencia cotidiana. Esta capacidad inferencial nos permite ensamblar conjuntos de información entre diferentes dominios cognitivos y parecieran estar guiados por un nivel de categorización que no es ni el más bajo ni el más alto, sino el denominado nivel básico. Esto es posible dado que desarrollamos mediante la acción corporal un tipo de cognición denominada cognición enactiva (Varela, Thompson y Rosch, 1993).

Los mapeos entre dominios, entonces, no son accidentales, sino que reflejan dos condicionamientos: uno obedece al principio de invariancia, antes señalado, por el que el mapeo que preserva la estructura imagen-esquemática de ambos dominios y el otro refiere a que el mapeo está constreñido por el modelo conceptual que le sirve de marco (Martínez, 2005).

De acuerdo con la visión del realismo experiencial, la realidad puede ser entendida en términos metafóricos. Las metáforas estructurales están basadas en correlaciones sistemáticas en el interior de nuestra experiencia, influyendo en el modo en que asignamos significado a nuestras acciones. Poseen propiedades que conforman Gestalts (conjuntos de propiedades que operan como totalidades) y adscriben a la naturaleza prototípica del conocimiento humano funcionando como puntos de referencia cognitivos. Se aplican automática y regularmente para evaluar aspectos de la realidad. Son estructuras de propiedades que ocurren naturalmente en nuestra actividad y dirigen nuestra manipulación del ambiente. (Martínez, 2005).

Desde este marco teórico, podemos considerar que aludir al movimiento, o asignar puntos de tensión-reposo, estabilidad-inestabilidad es más una construcción metafórica. En la conceptualización y comprensión de conceptos abstractos como los anteriormente mencionados, nos valemos de proyecciones metafóricas provenientes de nuestra experiencia corporal con el entorno: los dominios corporales y sensoriomotores (dominios 'origen') sustentan la construcción de significado en los dominios más abstractos (dominios 'meta'). En nuestro caso el dominio de origen es nuestra experiencia física y el dominio de meta son las relaciones tonales. De este modo, la metáfora conceptual añade estructura y comprensión a nuestra experiencia y la expresa en conceptos concretos.

1.2. El Esquema de Atracción

Por otra parte, en la música tonal encontramos patrones que resultan recurrentes que conducen a sonidos estables. Estos patrones implican retornos a zonas de estabilidad tonal. No se trata de patrones o relaciones arbitrarios, sino que presentan una estructura particular, configurada por la existencia de un centro tonal.

El oyente, expuesto a estos patrones de comportamiento, adquiere conocimiento intuitivo que favorece en el proceso de identificación de la tónica como punto de reposo. Del mismo modo, el oyente genera expectativa hacia los puntos de reposo, y esta expectativa se incrementa en la medida que la pieza se aproxima al final.

En virtud de las invariantes mencionadas resulta conveniente indagar sobre el significado y los orígenes de patrones de movimiento tonal que preceden al retorno del tono estable.

Desde la física contemporánea, Milnor propuso en 1985 un modelo en el cual las fuerzas de atracción son pensadas como generadores de patrones de movimiento que explican el comportamiento temporal de los sistemas dinámicos. Cuando el equilibrio de un sistema no lineal se altera (un sistema no lineal es un sistema cuyo comportamiento no es igual a la suma de sus partes), el sistema se reorganiza para alcanzar un estado estable. En tales casos, la teoría de la autoorganización postula los llamados atractores.

Los sistemas dinámicos muestran este tipo de evolución temporal al ser atraídos por ciertas configuraciones dinámicas, generalmente una oscilación constante que repele o atrae estados vecinos del sistema. El estado de equilibrio hacia el que confluyen todos los demás estados se considera como un atractor: atrae a todos los posibles estados del sistema y todas las trayectorias posibles se unen en esa configuración particular. Cabe destacar que el atractor, en este caso, no es un lugar o un objeto sino una forma dinámica o patrón de movimiento temporal, denominado ciclo límite. Tales atractores son el núcleo de la mayoría de los procesos periódicos observados en la naturaleza (v.g los latidos del corazón, la descarga neural en el cerebro, los ritmos circadianos del período de 24 horas en humanos y animales, etc, serían ejemplos de

sistemas naturales que muestran un comportamiento atractivo estable y sostenido). Los ciclos límite son fundamentales para la periodicidad y son habituales en la naturaleza.

En referencia a la música tonal Dogantan- Dack (2013) propone concebir el fenómeno de la misma como un sistema dinámico que muestra un comportamiento atractivo, en particular como un sistema de cadencia en términos de la recurrencia (casi periódica) de ciertas formas basadas en tonos que dibujan trayectorias melódicas para sí mismo y trayectorias armónicas, en el caso de la música tonal occidental.

La autora destaca la existencia de una similitud estructural entre prácticas tonales y otros tipos de fenómenos con ciertas formas dinámicas y temporales que se observan en los fenómenos naturales; asimismo sostiene que la identificación de dichos patrones está basada en nuestra capacidad para generar y experimentar dichos patrones subjetiva e intersubjetivamente de una manera afectiva corporeizada.

El origen de tales patrones de movimiento estaría constituido por la estructura de un esquema afectivo adquirido en la temprana infancia (1). Estos patrones repetidos que involucran intensidades, tiempos y formas cambiantes de movimientos multimodales acompañados por estados afectivos positivos forman la estructura del primer esquema afectivo que los humanos adquieren en la vida, representando un proceso afectivo que se emplea para dar sentido al mundo en una etapa muy temprana (Bloom, 1993; Dissanayake, 2000; Stern, 1981, 1985).

Dogantan-Dack (2013) en su argumento denomina esquema de atracción a los mencionados patrones de movimiento como un atractor, o un ciclo límite psicológico hacia el cual se dirigen los intercambios afectivos y afirma que las diferentes

modalidades perceptivas y expresivas siempre modulan de manera congruente porque todas están respaldadas por la misma dinámica afectiva.

En otras palabras, la tonalidad es un componente integral del esquema de atracción adquirido temprano en la vida, y sus orígenes deben ubicarse no en los tonos ni en la percepción como tales sino en ciertos estados afectivos; la aparición de la codificación tonal del tono puede interpretarse como una etapa prelingüística en la evolución de los humanos modernos, íntimamente relacionada con la evolución de nuestras capacidades afectivas.

1.3. Enfoques desde la Psicología de la Música

Numerosos estudios empíricos han indagado los procesos psicológicos involucrados en el procesamiento de la altura tonal y sus relaciones. Hacia 1980, con el advenimiento de la psicología cognitiva de la música comenzó a indagarse y modelizarse algunos aspectos de la percepción de la musical tonal. Diana Deutsch (1982), Jamshed Bharucha (1984), Mary L. Serafine, (1988), W. Jay Dowling (1994) entre otros y, especialmente Carol Krumhansl (1990) y Fred Lerdahl (Lerdahl, 2001; Lerdahl y Jackendoff, 1983) y Steve Larson (2012) propusieron modelos cognitivos (parciales o generales) para la comprensión de la relaciones tonales focalizando principalmente en la organización jerárquica que los oyentes asignan a la altura tonal y proponiendo representaciones geométricas para codificar y visualizar estas relaciones. Los diferentes estudios permitieron validar las descripciones proporcionadas por la teoría musical respecto a la jerarquía tonal, asumir que el oyente percibe relaciones jerárquicas entre las alturas de una pieza musical.

1.3.1. La Estructura de Prolongación (GTTM)

Lerdahl y Jackendoff (1983) desarrollaron una teoría con un fuerte componente analítico, inspirada en la lingüística generativa, denominada Teoría Generativa de la Música Tonal. El objetivo principal era desarrollar una teoría que reflejara “las intuiciones musicales de un oyente que tiene ya experiencia en un lenguaje musical determinado” (p.1)

Los autores proponen cuatro tipos de estructura jerárquica: estructura de agrupamiento, estructura métrica, reducción interválica-temporal y reducción de prolongación.

La reducción prolongación ha estado inspirada en la teoría schenkeriana, aunque en la teoría de Lerdahl y Janfendoff difiere por su orientación psicológica.

Lerdahl y Jackendoff (1983) consideran la organización de la prolongación en función de patrones de tensión y relajación, los cuales son enunciados como un sistema de reglas generadas cognitivamente donde intervienen el agrupamiento, el metro, la segmentación interválica-temporal y la reducción interválica-temporal. Las conexiones de prolongación que establecen los autores dependen no sólo de las gradaciones de similitud y estabilidad de las alturas, sino también de aspectos rítmicos.

Los autores consideran a la tensión y la relajación como conceptos relativos definidos con respecto a eventos determinados. Sin embargo, la prolongación es vista como en término de patrones de tensión y relajación, que dependen de la estabilidad relativa entre los eventos. Y es analizada de acuerdo con tres tipos de conexiones entre eventos sucesivos: (i) prolongación fuerte, donde las notas de la melodía y las

fundamentales armónicas son idénticas; (ii) prolongación débil, en la cual las fundamentales armónicas de los dos eventos son idénticas, pero uno de ellos está en una posición menos consonante con respecto al bajo o la otra nota melódica; y (iii) progresión, que ocurre cuando las fundamentales armónicas de los dos eventos son diferentes.

Este método, que presenta una serie de reglas para operar recursivamente de lo local a lo global, deriva en una forma básica prolongacional que representa la abstracción de la progresión I – V – I tal como se muestra en la Figura 1.1. Esta forma básica se considera el resultado de un número de factores repetidamente concurrentes que proveen estabilidad a la estructura tonal.

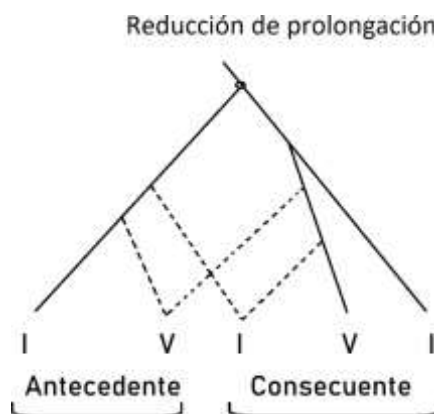


Figura 1.1. Forma básica prolongacional propuesta por Lerdahl y Ray Jackendoff.

1.3.2. La Teoría del Anclaje Melódico

Bharucha (1984) afirma que la jerarquía percibida que diferencia los tonos sobre la base de la estabilidad puede interpretarse como un esquema cognitivo de anclaje melódico, que facilita la codificación de algunos tonos relativos a otros. Es así como, el principio propuesto caracteriza el conocimiento tácito que el oyente usa para

asignar cada tono venidero a una posición de relativa estabilidad o inestabilidad. Las jerarquías tonales utilizadas en la música occidental son las 12 tonalidades mayores y menores; estas jerarquías son internalizadas por los miembros de una cultura, y facilitan el procesamiento de la música de esa cultura.

Cabe destacar que el anclaje no es un principio prescriptivo, sino uno psicológico: es un principio de organización perceptual que busca reducir las cargas dispares de información auditiva a un esquema familiarmente arraigado. Rosch, (1973) afirma que existen para la mayoría de los dominios cognitivos, tanto perceptuales como semánticos.

La autora asevera que los acordes inestables también parecen estar anclados por acordes estables a un principio que podemos llamar anclaje armónico y que tanto el anclaje armónico como el anclaje melódico se caracterizan por una restricción de asimetría. Sin embargo, mientras que el anclaje melódico requiere que el anclaje armónico sea proximal en el tono, el anclaje armónico requeriría que sean proximales en su relación peculiarmente armónica.

De algún modo, la autora equipara el impulso de atracción con la expectativa melódica tal como la exponen Leonard Meyer (1956) y Eugene Narmour (1990).

El modelo de atracción extiende esta explicación de la atracción de cualquier nota dada hacia cualquier otra nota o hacia una determinada conducción de las voces. Además, cuantifica las variables relevantes y las introduce en una teoría cognitiva más amplia. Por ejemplo, en el contexto de Do Mayor, la nota SI es fuertemente atraída por la nota DO, porque distan un semitono y do es más estable. En cambio, la nota RE es menos atraída por la nota DO porque se encuentra a dos semitonos de distancia. Por su parte, la nota FA se encuentra más atraída por la nota MI aunque no

ocurre lo mismo entre MI y FA debido a sus fuerzas de anclaje inversas. La regla de atracción se aplica no sólo a las líneas individuales, sino también a cada voz. Y como es de esperar, la atracción armónica más fuerte se da del acorde de séptima de dominante a la tónica debido a las atracciones de la nota principal hacia la tónica y del cuarto hacia el tercer grado de la escala. Lerdahl y Krumhansl explican que esta es la auténtica razón, al margen de la frecuencia estadística, por la cual es tan grande la expectativa de un acorde de tónica después de un acorde de séptima de dominante.

1.3.3. La Teoría de la Estabilidad Tonal

Desde el punto de vista psicológico, la medida de estabilidad relativa dentro del conjunto de alturas ha sido investigada experimentalmente de manera exhaustiva por Carol Krumhansl (1990). Los resultados de sus investigaciones le permitieron a la autora caracterizar la estabilidad relativa de cada una de las alturas en el modo mayor y en el menor tipificándolas a través de perfiles de estabilidad en cada tonalidad (Krumhansl y Kessler, 1982). En particular, esos estudios brindaron medidas de la estabilidad percibida por los oyentes de las diferentes notas de la escala cromática con relación a los contextos tonales ofrecidos. Así, los sonidos de mayor estabilidad percibida fueron la tónica, la quinta y la tercera (tanto para el modo mayor como para el modo menor).

Para Krumhansl (1990), la jerarquía tonal constituye una organización mental que contiene información sobre cada uno de los sonidos que la componen, y contribuye a la percepción de la estabilidad propia para cada una de las alturas de una pieza musical. De acuerdo con dicha jerarquía, la medida de estabilidad es inherente e invariable para cada una de las alturas de una pieza tonal, siendo la tónica la altura más estable, siguiendo con las notas del acorde de tónica (en el modo mayor primero

el 5to y luego el 3ro, mientras que en el modo menor el 3ro es más estable que el 5to), luego los demás grados de la escala (4to, 6to, 2do y 7mo en el modo mayor, y 6to, 4to, 2do, 7mo en el modo menor) y finalmente las alturas de la escala cromática, tal como puede observarse en la Figura 1.2.

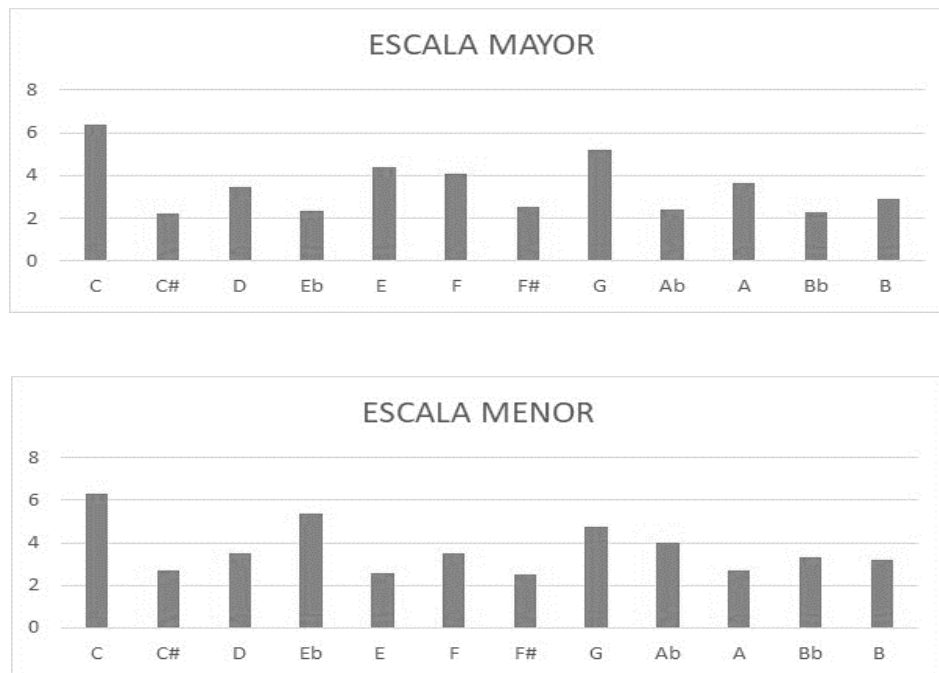


Figura 1.2. Estabilidad inherente para cada una de las alturas del modo mayor (arriba) y menor (abajo) de Krumhansl-Kessler (1982)

El modelo propone una medida propia de estabilidad para cada grado de la escala, una medida que representa un rasgo intrínseco, inherente e invariable aun cuando las condiciones de estabilidad percibida de un sonido puedan variar de acuerdo con componentes armónicos, rítmicos, métricos, etc.

1.3.4. La Teoría del Espacio Tonal

En 2001 Fred Lerdahl propuso un modelo multidimensional en la cual la distancia espacial podía pensarse como la distancia cognitiva vivenciada por los oyentes en el transcurso de la audición musical. Este modelo, al que Fred Lerdahl (2001) denominó

Teoría del Espacio Tonal, representaba un espacio psicológico el cual estaba jerárquicamente organizado.

El modelo permitió además estimar las predicciones de tensión y atracción que experimentan los oyentes y posteriormente diferentes estudios lo confirmaron.

Los componentes de esta teoría fueron inicialmente definidos por Diana Deutsch y John Feroe, quienes formularon en 1981 un modelo a partir del cual las alturas de una melodía podían procesarse de acuerdo con el lugar que ocupaban en una red jerárquica. Esta red jerárquica estaba compuesta por un conjunto de estructuras que los autores denominaron alfabetos, los cuales eran: la relación de octava, el acorde, la escala diatónica y la escala cromática.

Deutsch y Feroe consideraron que una melodía tonal sería más fácil de procesar, de memorizar o de comprender, en tanto más directamente pudiera ser explicada en términos de esos niveles.

Lerdahl (1988, 2001) tomó los alfabetos propuestos por Deutsch y Feroe como niveles básicos de una estructura en la cual incorporó un nivel más, el que corresponde a la relación fundamental-quinta por considerar que esta relación era significativa en el sistema tonal. A este nivel, Lerdahl lo situó entre el nivel de la octava y el nivel del acorde. La Figura 1.3. muestra una representación del espacio tonal básico.

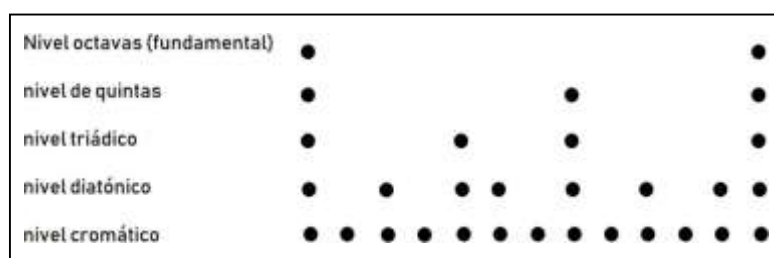


Figura 1.3. Representación de los niveles tonales

Si bien Lerdahl se valió de los alfabetos que habían sido propuestos por Deutch y Feroe, su objetivo fue desarrollar un modelo representacional del campo tonal en términos geométricos, de allí la denominación de espacio.

A partir de este espacio tonal, organizado por estratos que se integran jerárquicamente, Lerdahl definió las condiciones de estabilidad e inestabilidad para cada una de las alturas. Una altura resulta más estable en tanto se encuentra representada en más niveles de ese espacio tonal. Por ejemplo, la tónica, que representa la altura más estable, se encuentra en todos los niveles de la estructura. Luego le sigue el 5to grado, que se encuentra en 4 niveles de la estructura; la 3ra, que se encuentra en 3 niveles de la estructura, los demás grados de la escala diatónica (4to, 6to y 7mo) que se encuentran en dos niveles de la estructura y finalmente los grados de la escala cromática serían los más inestables por presentarse en un único nivel.

De este modo, Lerdahl definió las condiciones de estabilidad e inestabilidad de cada una de las alturas en relación con el conjunto de niveles que conformaban el espacio tonal. El espacio básico podía ser sometido a transformaciones para derivar las condiciones de estabilidad de cada una de las notas en una región determinada y para cada una de las armonías sucesivas. De este modo, para una determinada armonía, el nivel de la tríada, el nivel conformado por la relación fundamental-quinta y el nivel de la octava se actualizan de acuerdo con la fundamental y así se resignifican las relaciones de tensión y reposo.

1.3.5. La Teoría de las Fuerzas Musicales

Basándose en las ideas de Rudolf Arnheim sobre el carácter dinámico de la expresión artística (Arnheim, 1966, 1974, 1986; Larson, 1993c) y en acuerdo con algunos

trabajos en filosofía y lingüística cognitiva (Johnson, 1987; Lakoff & Johnson, 1980, 1999), Steve Larson elabora su teoría de las fuerzas musicales (1997, 2012).

Para Larson la expectativa melódica emerge a partir de la combinación de dos metáforas: la música como movimiento y la música como propósito. Describimos la música en términos de movimiento cuando decimos, por ejemplo, que la melodía presenta saltos, o bien que sube y baja; asimismo, describimos la música como propósito cuando decimos que la disonancia quiere resolver o bien que la música resuelve cumpliendo su fin.

Para Larson aplicamos ambas metáforas no sólo cuando describimos la música, sino también cuando la pensamos, por ejemplo, tenemos la experiencia de puntos de arribo o partida (música como movimiento), o experimentamos el deseo de que la disonancia resuelva (música como propósito). Así, comprendemos la música tonal como movimiento y propósito en acción dentro de un campo dinámico en el que intervienen tres fuerzas musicales a las que denomina: gravedad, magnetismo e inercia.

Según el autor, la gravedad es la tendencia de un tono inestable a descender; el magnetismo es la tendencia de un tono inestable a moverse hacia el tono estable más cercano, que se incrementa a medida que el discurso llega a la meta final; e inercia es la tendencia de un patrón de movimiento a continuar en la misma dirección. Las tres fuerzas intervienen generando expectativa de completamiento melódico a partir de movimientos simples, es decir, a partir de movimientos que se originan en una nota estable y que pasando por una nota inestable llegan a otra nota estable, principalmente por grado conjunto en el nivel de la escala. Estos desplazamientos dan por resultado formas simples y cerradas (nota-estable, nota-inestable, nota-

estable) y gobiernan nuestra expectativa porque nos conducen a anticipar el modo en que un fragmento se completará, o en que un desplazamiento se realizará.

Estudios experimentales desarrollados por el propio autor (Larson, 2004) permitieron advertir que el modelo de las fuerzas musicales captura gran parte de las expectativas melódicas de los oyentes. Del mismo modo, una investigación en adultos en etapas iniciales de la formación musical (Burcet, 2009) permitió observar cierta sistematicidad para sustituir patrones melódicos inestables, por patrones melódicos más estables. Se observó que, al transcribir diseños melódicos, los sujetos tendían a transformarlo en dirección a cumplir sus expectativas, y en esas transformaciones estaban especialmente vinculadas a las fuerzas propuestas. A partir de estos hallazgos se consideró que el modelo propuesto por Larson podía brindar una poderosa herramienta metacognitiva para reflexionar acerca de cómo pensamos la melodía al escucharla, para entonces comprender nuestras propias tendencias interpretativas.

En orden a explicar el modo en que interactúan las tres fuerzas musicales, Larson describe una serie de patrones o sucesiones de tonos, que resultarían privilegiados en la música tonal a partir de comportamientos prototípicos tales como cadencias o despliegue de acordes. El oyente, al frecuentar la reiteración de estos patrones, obtiene un conocimiento intuitivo relativo a los comportamientos más probables que se producirán en la música tonal. De acuerdo con el autor, los patrones más frecuentes cumplirían con los siguientes principios: (i) se inician en un tono estable, (ii) se mueven hacia otro tono inestable y (iii) finalizan en un tono estable.

Considerando a los tonos de la tríada de tónica (1 3 5) como los más estables y al resto, como inestables.

De este modo, los patrones que se forman con la escala diatónica mayor, representados con números que corresponden a los grados de la escala, son: 5 6 5, 3 4 3, 1 2 1, 5 4 3, 3 2 1, 1 7 1, 3 4 5, 1 2 3, 5 6 7 8 y 8 7 6 5. También resulta viable combinarlos para obtener patrones más extensos, siempre que se cumpla con las siguientes reglas: (i) el tono final del primer patrón debe ser igual al primer tono del segundo patrón y (ii) la dirección de los últimos dos tonos del primer patrón debe continuarse en los dos primeros tonos del segundo patrón. Así, por ejemplo, 5 6 5 puede combinarse con 5 4 3, dando por resultado 5 6 5 4 3.

Concluyendo, destacamos las contribuciones del modelo de Larson y su teoría de la expectativa melódica acerca de las estructuras y patrones básicos presentes en la música tonal en tanto que “direccionan la audición guiando nuestra expectativa e interviniendo en los procesos de atención y memoria (...) y contribuyen a la comprensión e interpretación de aquello que describimos e imaginamos” (Shifres y Burcet, 2013).

A lo largo de este capítulo hemos revisado los enfoques de la Psicología de la Música que intentaron explicar el modo en que los oyentes perciben las relaciones tonales. Del mismo modo, destacamos el empleo de conceptos relacionados al movimiento junto con las relaciones de tensión y reposo como términos de referencia para pensar y explicar las relaciones que experimentan los sujetos cuando describen las relaciones tonales.

En el próximo capítulo analizaremos el modo en que el concepto de tensión tonal es abordado en el ámbito de la formación musical.

CAPÍTULO 2

EL CONCEPTO DE TENSIÓN TONAL DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL

En los ámbitos de enseñanza musical institucionalizados, tales como Escuelas, Conservatorios o Universidades, la formación musical encontró en la notación un modelo objetivo para describir la música. En estos ámbitos, la notación no sólo favoreció el acceso al repertorio musical a partir de la lectura de partituras, sino que además se instaló como modelo de referencia preferencial para el desarrollo del oído musical.

Diferentes autores han coincidido en la necesidad de que el músico desarrolle sus capacidades y habilidades auditivas. Willems (1985) en su obra *El oído musical* propuso la necesidad imperiosa de formar el oído para el desarrollo del músico a partir de considerar que la potencialidad del ser humano se ejercita a través del proceso auditivo-vocal.

Si bien los enfoques más tradicionales como el antes mencionado ya eran promotores activos del desarrollo auditivo, fue especialmente la Audioperceptiva la disciplina que sistematizó un método pedagógico para el desarrollo de la audición conjuntamente al abordaje de la notación musical. Es decir, la audioperceptiva encontró en el desarrollo auditivo las habilidades necesarias para relacionar la notación musical con la música. Desde el enfoque de la audioperceptiva se puso el acento en el desarrollo del oído como habilidad básica para la enseñanza de la notación y como menester para acceder a ella. Ofrecer pautas que permitan a los

alumnos descubrir las estructuras subyacentes fue el objetivo para configurar la representación sonora de lo leído para acceder a imágenes en audición interna. (Malbrán, Martínez y Segalerba, 1994).

Asimismo, y en consonancia con la idea de la audición como atributo privilegiado en la profesionalización del músico Malbrán (2004) afirma que “un alto desarrollo de las potencialidades auditivas debiera considerarse patrimonio necesario de todo músico (...) para alcanzar la meta es necesario revalorizar el lugar a conceder a la comprensión y cognición musical desde la escucha” p. 74).

Desde esta perspectiva se impulsaron competencias para transitar de la música al signo y del signo a la música. Garmendia (1981) fue una de las pioneras en criticar la enseñanza tradicional de la música por considerarla mecánica y científicista. En el prólogo de su libro la autora afirma “en 1961 reemplacé el nombre de Teoría y solfeo, que no correspondía más a la materia, por el de Educación Audioperceptiva. De esta manera entró en vigencia por primera vez en la Argentina la nueva cátedra” (Garmendia, 1981, pp. 11).

Su propuesta se enfocaba en valorar el vínculo esencial que existe entre la música y la naturaleza del hombre, posibilitando a éste el máximo de su expresión. La percepción musical era el núcleo de su metodología: la captación inmediata del sonido a través de un complejo de experiencias vitales que se manifiestan a través del canto, el movimiento, el ritmo, la audición, la improvisación, el canto a varias voces, la ejecución instrumental y la música de conjunto.

Garmendia (1981) describió a la audición como un fenómeno extremadamente complejo que se cultiva y desarrolla mediante la realización musical (canto o ejecución instrumental) y puntualizó el canto como inicio de la educación audioperceptiva;

contempló el desarrollo de la memoria asociada a la improvisación, a la escritura y a la lectura musical. La citada propuesta se extendió a diferentes ámbitos de la enseñanza formal en Latinoamérica y actualmente forma parte de las exigencias esperadas de todo músico.

En la misma línea de pensamiento, Aguilar (1978) sostuvo que "es necesario un método de música viva, que la estudie estructuralmente desde la audición, para luego referir a esa estructura, los símbolos utilizados para la escritura y los elementos de la teoría de la música" (p. 9). La autora hizo hincapié en la discriminación auditiva, campo del que se parte para llegar a la comprensión intelectual de cada elemento y a la adquisición de símbolos convencionales que se usan para denominarlo y representarlo. Es decir, ir de lo auditivo a lo visual (lectoescritura) en el entrenamiento del oído.

En el mismo sentido, Berrón Ruiz (2016) asevera que la educación auditiva constituye el aspecto principal a la hora de formar musicalmente a los alumnos y destaca la enorme importancia que tiene la adquisición de una buena formación auditiva. Hace hincapié en el desarrollo del oído y la audición interna afirmando que "conseguir una buena audición interior no es ningún tipo de complemento, sino que se trata del objetivo más importante y esencial de la formación musical" p. 49, dando por hecho que gracias a la memoria auditiva y al oído interno, una persona musicalmente educada puede imaginar cómo suena la música con tan solo ver una partitura.

La autora desarrolla su fundamento alrededor de la importancia de alcanzar el código musical y lo denomina como instrumento útil de expresión y representación en la práctica Musical, al igual que en toda actividad comunicativa.

Los enfoques mencionados anteriormente se han ceñido al paradigma de la Audición Estructural (Subotnik, 1996). Esta denominación remite a una modalidad de audición idealizada que se orienta a la producción de respuestas en términos de la estructura musical tal como ésta es descrita por la teoría de la práctica musical (Wason 2002). Los estudiantes aprenden a establecer correlatos entre unidades sonoras y unidades escritas. En tal sentido existe cierto acuerdo general acerca de la necesidad de centrar la enseñanza en la práctica de audición: aprender a escuchar notas, acordes, intervalos, compases, etc (Burcet, 2010, 2017). Esta búsqueda del significado musical se halla “dentro” de la estructura musical e impulsa a que el examen auditivo de la música consista, entonces, en la realización de mediciones del objeto, a través del uso de lo que Shifres (2007) denomina los prototeóricos que se tienen a mano: notas y figuras, compases, escalas y acordes, etc. Así la escritura musical otorga el marco de fisicalidad necesario para objetivar esa realidad que es independiente de la experiencia del sujeto.

Hasta aquí hemos observado que los métodos citados trasuntan un enfoque objetivista y hacen hincapié en la importancia del desarrollo del oído a través de la promoción de habilidades de discriminación auditiva. En la misma línea de pensamiento se considera que cada elemento de la escritura -la nota, el compás, el acorde- tiene un correlato auditivo. Del mismo modo, cuando se adquiere la notación musical, un aspecto que resulta clave tanto para la identificación de las relaciones tonales, como también para la identificación de las funciones armónicas, es la idea de tensión tonal. A continuación, analizaremos a qué dimensión de la experiencia de audición refieren y qué estrategias propusieron desde este enfoque para abordar dicho concepto.

2.1. Enfoques en la enseñanza de la noción de tensión tonal

Garmendia (1981) contempló el desarrollo de la memoria asociada a la improvisación, a la escritura y a la lectura musical y sostuvo que la finalidad de estas formas de improvisación e invención eran incorporar a la melodía, la armonía implícita, “sentir los intervalos en contexto”, “desarrollar el oído armónico”, “transformar una frase de tensión en reposo y viceversa” actividades que permitirían desarrollar la audición interior. Aquí las estrategias no refieren al concepto de tensión tonal sino, son más bien enunciativas y orientadas al aspecto armónico sin una especificación detallada.

Garmendia tomó como punto de partida la canción porque allí se combinan todos los elementos de la música y consideró que el alumno al entrar en contacto con un repertorio de canciones, éstas le permitirían -en forma espontánea- remitir sus facultades expresivas e imaginativas y lo ubicarían de esta manera en la tonalidad.

Malbrán et. Al (1994) sostiene que para iniciar el aprendizaje de la notación debe tomarse como punto de partida la música y considera la puesta en marcha de habilidades de tres tipos para la enseñanza musical de recepción, de interpretación y de producción.

Para el estudio de la altura del sonido propone iniciar la discriminación auditiva de alturas iguales y luego diferentes con misma y distinta armonía, para advertir el cambio en su “tensión”. Es decir, menciona la tensión que será advertida “escuchando”. Luego continua con el uso de dos alturas y luego tres. (p. 14). Posteriormente aborda el estudio de las escalas afirmando que en ese momento se comienza a prestar atención a la noción de tónica para posteriormente codificar la estructura escalar de una melodía a partir de la audición.

La unidad de percepción básica en melodías y escalas tomada en cuenta es el intervalo de altura dado que los intervalos contenidos en las escalas constituyen el material tonal estándar sobre el cual virtualmente toda la música de Occidente se ha basado.” (p. 64).

Aquí los contenidos se organizan a partir de criterios de dificultad establecidos a priori, con la lógica de partir de lo simple para llegar a lo complejo.

Las estrategias didácticas contempladas para enseñar a leer consisten en suministrar pautas que permitan a los alumnos descubrir las estructuras subyacentes en la obra para configurar la representación sonora de lo que leen; así buscan “generar” la representación mental correspondiente que les permite construir en la mente la configuración sonora de lo que está escrito y así poder leerlo, o de lo que escuchan los alumnos para luego escribirlo. El paso previo a la transcripción es la memorización, luego la imitación cantando, luego el análisis de la estructura métrico- tonal para finalmente traducir los sonidos retenidos en el pensamiento a notas escritas en el pentagrama” (p. 14). En todos los casos las actividades siguen el recorrido: audición, imitación, discriminación auditiva y codificación.

En torno a la identificación de las relaciones tonales, Malbrán (2004) afirma que “reconocer la tonalidad es el primer intento educativo para una formación auditiva contextual, base del sistema tonal” (p. 61) ya que el aprendizaje de las relaciones armónicas es uno de los más importantes andamiajes del proceso audioperceptor. La autora insiste en la necesidad de desarrollar la práctica auditivo- armónica en los estadios iniciales de la formación musical dado que entiende que la representación en la mente de simultaneidades sonoras “es una de las más complejas habilidades comprometidas en el desarrollo de competencias de un músico profesional” (p. 65).

En referencia a la noción de tensión tonal Malbrán (2004) considera que la cognición auditiva necesita partir de los referentes armónicos desde los primeros pasos de formación sistemática ya que “escuchar la armonía es una de las más intrincadas representaciones musicales...prestar debida atención a los procesos de tensión, distensión y contra- tensión entre melodía y armonía forma parte de los primeros desarrollos del área” (p. 74).

Aguilar (1978) desde su metodología planteó la lectura melódica a partir de la tonalidad, basándose en la música del entorno cultural occidental que se absorbe por tradición oral. Consideró esta música como punto de partida “para comprender a fondo la estructura de la tonalidad, con todas sus implicaciones armónicas, distinguiendo y ordenando sus elementos” (p.11).

Inicialmente partió de la audición y ejecución de musical de canciones para avanzar hacia el aspecto melódico en el cual se busca internalizar la estructura sonora de los modos fijando auditivamente el sonido de cada grado de la escala en relación con la tónica y los demás grados (p. 15).

En cuanto al reconocimiento del centro tonal lo describió como el sonido sobre el cual descansa la melodía y proporciona una sensación de conclusión o "reposo". Explicó el concepto de cadencia como una fórmula conclusiva que permite encontrar la tónica y explica: - alguna vez habrá cantado u oído cantar al finalizar una canción "chan chan", o "chin púm" o "sol do". Esa es la cadencia.

Los ejercicios propuestos para identificar dicha sensación conclusiva consistieron en cantar una canción tradicional infantil (por ejemplo, Arroz con leche) y al finalizar, cantar la cadencia “Chin pum” buscando la sensación conclusiva. Del mismo modo procedió con el acorde de dominante y explicó que éste “produce una sensación de

tensión que sólo se resuelve mediante la caída hacia la tónica (...) existen otros sonidos que producen sensación de tensión o sensación de dominante” (p. 7). En general sugirió estas consignas para realizar una ejecución vocal atendiendo a las mencionadas cuestiones.

En sí Aguilar no planteó la tensión tonal, sino que deslizó la idea de que los acordes crean tensión o la resuelven “proporcionando sensación de reposo”. Lo propuso como sensaciones armónicas útiles para la educación auditiva, la lectura y la escritura, y todo concepto apuntó a que la lectura musical a primera vista sea tan fluida como la lectura de palabras y con el mismo tipo de comprensión y fluidez.

Berrón Ruiz (2016), propone el desarrollo del oído a través del dictado musical dentro de un contexto tonal, para llegar al desarrollo de la audición relativa y absoluta. En cuanto a la adquisición de la tonalidad, la deja librada a las influencias del entorno al afirmar que pareciera ser una cuestión más relacionada con la aculturación y maduración musical que con el entrenamiento.

Asimismo, la autora plantea el estudio de los intervalos armónicos como la base de los acordes y de la armonía y los considera un elemento de transición del terreno melódico al armónico; lo cree un tópico interiorizado por el alumno al que sólo resta ponerle nombre. En torno a la tonalidad la propuesta consiste en presentar el concepto de acorde como conjunto de notas que suenan a la vez y que “producen una determinada sensación”. Los acordes de dominante y de tónica son presentados sucesivamente para que los alumnos “sientan” (sic) el contraste entre la tensión del primero y el reposo del segundo. Sólo propone la sucesión de tensión y reposo mediante cadencias y estructuras formales construidas a modo de pregunta-respuesta y que los alumnos “representen corporalmente” de esta manera: -

levantando los brazos cuando lo que escuchan les produce sensación de tensión (dominante), bajándolos cuando sienten reposo (tónica) o dejándolos en cruz delante del pecho cuando la sensación percibida se encuentra a medio camino entre ambos (subdominante).

Berrón Ruiz (2016) cambia el nombre al dictado por el de “refrán” o “canción” para afrontar los mismos como una tarea lúdica y propone como estrategia trabajar con ejercicios de constitución y análisis de escalas, de intervalos y de todo el trabajo referido a las tonalidades.

2.2. Las dificultades de la propuesta

En los enfoques analizados anteriormente (Aguilar, 1978; Berrón Ruiz, 2016 Garmendia, 1981; Malbrán et. Al 1994; Malbrán 2004;) en general se observa que plantean que el desarrollo el oído se logra a través de la audición y de la realización musical. Es decir que ponen el foco en el desarrollo de las habilidades de discriminación auditiva. Los contenidos de altura se abordan desde la diferenciación de alturas iguales, luego distintas, por grado conjunto al principio y después abarcando intervalos cada vez más amplios; se busca incorporar la organización de los modos estableciendo auditivamente el sonido de cada grado de la escala en relación con la tónica y los demás grados. En algunos casos, a modo enunciativo, se propone la idea de sentir los intervalos en contexto o desarrollar el oído armónico, transformar una frase de tensión en reposo, advertir sensaciones de tensión o reposo. En otros casos se da por sentado que el intervalo es la unidad de percepción básica en los sujetos.

Las actividades propuestas por los docentes suelen ser “identificar si la frase termina en tensión o reposo”, “identificar la sensación conclusiva de la cadencia” o “identificar las relaciones tonales entre determinado enlace de acordes”, entre otras. Estas habilidades resultan la base sobre la que luego el alumno irá elaborando naturalmente la relación de tensión relativa propia de cada grado de la escala.

En cuanto al concepto de tensión tonal, observamos que no es transparente dado que se pone el foco en advertir la misma en la estructura de la música y no se indaga en los procesos subjetivos de audición de los sujetos. El concepto no es claro y da por sentado que notas y acordes son “entidades” que se escuchan espontáneamente, es decir se naturaliza su existencia y audición.

En otros casos se omite la explicación de cómo acceder o desarrollar habilidades para percibir la tensión tonal y la estabilidad de cada grado. Podemos decir que no se visibiliza el contenido directamente, no se explica el cómo.

Todos los enfoques evidencian un fuerte arraigo en la percepción de categorías teóricas y notacionales a las cuales resultaría complejo acceder sin algún tipo de intervención.

Los enfoques mencionados se alinean con el de la Audición Estructural, que, como se mencionó anteriormente, privilegia la producción de respuestas en referencia a la estructura musical y a través de descripciones brindadas por la teoría musical. Para este tipo de actuación una estrategia funcional es la realización de dictados musicales. Musumeci (2007) sostiene que éstos se utilizan para ilustrar elementos y sucesos musicales, entrenar el oído, practicar la notación, y también como método excluyente y preferido para evaluar el conocimiento musical de los alumnos en los exámenes” (p. 125) y los considera absolutamente inadecuados para ofrecer una

educación auditiva humanamente compatible. Considera que los criterios musicales y pedagógicos en la mayoría de los casos no son relevantes y se oponen al modo en que las personas procesan cognitivamente la música.

Las dificultades que detenta este tipo de escucha están sustentadas en la creencia de que constituye un rasgo dilecto de musicalidad en la formación profesional de un músico, aunque también esta cuestión de “tener oído” es bien vista en ámbitos no musicales.

Shifres (2007) puntualiza que la Audición estructural es sólo uno de los modos de audición musical, que no es el único y que no está por encima de las otras formas de audición. Asimismo, considera que el aprendizaje de la lectoescritura no debe constituirse como un fin en sí mismo, ni con el objetivo de poder ejecutar una partitura en un instrumento, sino como una herramienta para la comprensión musical, es decir, un acto de reflexión sobre las saliencias de la música.

2.3. Antecedentes

Actualmente algunas investigaciones han comenzado a cuestionar la realidad perceptual de ciertos conceptos musicales que no habían sido problematizados desde la Audioperceptiva, ni indagados desde la Psicología de la música. Tal es el caso de las notas como unidades mínimas de segmentación (Burcet, 2014, 2015) o la definición misma de la altura como dimensión de representación (Burcet y Uzal, 2018). Una investigación realizada en adultos ingresantes a las carreras de música de la universidad permitió advertir un alto porcentaje de discrepancia entre la cantidad de unidades que los sujetos identificaban auditivamente y la cantidad de unidades esperada (notas) en fragmentos musicales (Burcet, 2014, 2020). En esta investigación se solicitó a los sujetos que memorizaran fragmentos musicales breves

que eran interpretados expresivamente por músicos profesionales y contaran los sonidos que presentaban. Los resultados permitieron advertir que sólo quienes habían desarrollado previamente habilidades de ejecución vocal o instrumental a partir de la notación musical, mostraban acuerdos más ajustados al contar la cantidad de unidades que presentaban los estímulos musicales a partir de la audición. Es decir que, quienes estaban familiarizados con la notación musical tendían a contar notas como unidades constitutivas de la música. Por su parte, quienes habían desarrollado habilidades de ejecución a partir de la imitación, o “de oído”, y no conocían la notación musical, proporcionaban respuestas menos ajustadas en la tarea de contar unidades desde la audición, con una tendencia a contar menos unidades que las que los ejemplos musicales, en tanto notas, presentaban. El estudio cuestionó que la habilidad para segmentar un diseño en unidades perceptuales con la dimensión de la nota resultara una habilidad de acceso espontáneo, precisamente cuando se trata de segmentar esta unidad en discursos musicales expresivos. En la misma dirección, una investigación realizada con niños de 6 años sin desarrollo de habilidades musicales específicas mostró que ellos no identificaban la nota como unidad constituyente al representar gráficamente un fragmento musical instrumental interpretado por músicos profesionales (Burcet, 2014). En este estudio los niños debían escuchar un fragmento musical muy breve y contar los sonidos que comprendía. Los resultados indicaron que ninguno de los niños utilizó espontáneamente unidades con la dimensión de la nota para segmentar el estímulo. En todos los casos, las unidades identificadas tendían a ser grupos de notas o bien unidades menores a la nota. Estos estudios permitieron observar que la nota como unidad mínima de segmentación no es una unidad de acceso espontáneo, por lo tanto

su identificación auditiva parece ser más el resultado de haber incorporado la notación musical que de aprender a escuchar.

Por otra parte, con la finalidad de conocer el modo en que los sujetos establecen diferenciaciones de altura al transcribir, como así también conocer las particularidades de las descripciones y justificaciones que hacen acerca de lo que representan, Burcet y Uzal (2018) desarrollaron un estudio donde entrevistaron con una modalidad de entrevista clínico-crítica, a estudiantes adultos con desarrollo de habilidades de ejecución vocal o instrumental en etapas iniciales de la adquisición musical. En todos los casos los sujetos tenían conocimiento de la relación agudo-arriba y grave-abajo tenían experiencia inicial en la lectura de partituras sin embargo ninguno de ellos estaba familiarizado con la tarea de transcripción de melodías a partir de la audición. Durante las entrevistas se observó que para transcribir alturas no alcanza con poder cantar adecuadamente, tener “buen oído”, conocer el pentagrama como espacio de representación y el principio de representación de la altura (agudo-arriba y grave-abajo). Por el contrario, para transcribir alturas en el pentagrama es necesario construir el principio de conservación de la altura. Es decir, construir el principio por el cual es posible igualar sonidos en la altura aun cuando tengan otras características que los hagan diferentes (ya sea por la posición en el agrupamiento, la acentuación, la tensión tonal o métrica, entre otras). Los estudios citados comienzan así a cuestionar los resultados del enfoque cognitivista de la psicología clásica de la música a partir de datos empíricos, asumiendo que un proceso de conceptualización implica un proceso dialéctico donde las unidades de análisis de la música y las unidades de la escritura se redefinen mutuamente. En este proceso, las escrituras proporcionan un nivel inicial de conceptualización, el cual revierte sobre la audición enriqueciéndola, lo cual a su vez permite nuevos niveles de conceptualización. Dado que esta

perspectiva teórica será la asumida en la tesis, haremos un breve repaso de las ideas acerca de aquello que se entiende por formación y desarrollo de conceptos, para luego describir los antecedentes en los estudios en música.

2.4. Perspectiva teórica

Los supuestos objetivistas, sustentados en un enfoque cognitivista, han sido cuestionados desde la perspectiva constructivista, desde donde se considera al conocimiento como una función a través de la cual el individuo crea significados a partir de sus experiencias individuales y directas con el medio ambiente (Bednar et al. 1991). Es decir que los sujetos crean significados, en lugar de adquirirlos.

El constructivismo, así como muchas otras teorías del aprendizaje, posee múltiples raíces en la perspectiva filosófica y psicológica primordialmente en los trabajos de Piaget, Bruner y Goodman (Perkins, 1992).

Contrariamente a la perspectiva cognitivista, desde donde los problemas son analizados en términos de la incidencia que tienen diferentes variables sobre las respuestas que producen los sujetos, desde la perspectiva psicogenética los estudios han abordado los problemas desde el punto de vista del sujeto; se analiza cómo el sujeto asimila información y desarrolla su propio punto de vista, en definitiva, cómo construye su conocimiento en un dominio específico. Se considera que la construcción de conocimiento está constantemente abierta al cambio, ya que deriva de los posibles significados que elaboran los sujetos a partir de su interacción con el medio.

Finalmente, para situar una definición de concepto, ya que en definitiva en nuestro caso se trata del concepto de tensión en la música, consideraremos la perspectiva de

Piaget quien propone que los conceptos son producto del desarrollo de estructuras mentales cada vez más complejas puestas en acción, es decir, un proceso de construcción interno, activo e individual que permite organizar la experiencia del mundo en núcleos estables de significado.

Por lo tanto, en este trabajo nuestro interés residirá en conocer cuáles son las ideas que asocian los sujetos al concepto de tensión, cuales son las relaciones que estiman y los elementos que consideran.

SEGUNDA PARTE: EVIDENCIA EMPÍRICA

CAPÍTULO 3

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Planteo del problema de investigación

El problema de estudio que es objeto de esta tesis surge como inquietud en el contexto de la enseñanza y la práctica musical en contextos formales. Muchas veces en estos ámbitos se propone atender a distintas dimensiones de la música de modo espontáneo, dando por hecho que los sujetos acceden automáticamente a la comprensión de las mismas. Esto suscita dificultades tanto para los alumnos como para los docentes que intentan referir a una experiencia, en este caso la de la tensión tonal, que no siempre tienen una correspondencia en las experiencias de los sujetos.

Cuando se adquiere la notación musical, un aspecto que resulta clave tanto para la identificación de las relaciones tonales, como también para la identificación de las funciones armónicas, es la idea de tensión tonal. Esta relación, como oposición a la relajación, es también habitualmente denominada como estabilidad y entonces su contrapartida es la inestabilidad tonal.

Quienes hemos desarrollado habilidades musicales a partir de la notación musical nos resulta una relación casi transparente por la influencia que tiene lo escrito sobre nuestra percepción. Sin embargo, estas relaciones de tensión y reposo no resultan tan simples y evidentes de identificar para aquellas personas que no están familiarizadas con los conceptos y categorías teóricas de la música, como es el caso de quienes inician el aprendizaje de un instrumento paralelamente al de la notación musical.

Por otro lado, las nociones de tensión y reposo, o estabilidad e inestabilidad remiten a experiencias corporales y entonces guardan una relación que es metafórica con la experiencia de audición. Este tipo de metáfora es definida por Lakoff y Johnson (1980) como metáfora conceptual y constituye habitualmente un recurso muy utilizado para el entendimiento, especialmente cuando se trata de conceptos o relaciones que no resultan tan accesibles.

En referencia a nuestra experiencia física del concepto de tensión Malbrán (2004) explica que los primeros pasos en el desarrollo de la audición armónica implican la necesidad de “prestar debida atención a los procesos de tensión, distensión y contra-tensión entre melodía y armonía”.

En tal sentido, cada sujeto establece su propia relación, al menos inicialmente, acerca del dominio meta. Algunos sujetos vinculan la tensión con momentos de más sonoridad, otros con las notas más agudas, por mencionar algunos ejemplos. Es decir que los sujetos aluden a una variedad de experiencias que pueden estar vinculadas con la idea de tensión y/o reposo.

En los contextos de enseñanza formal de la música, la teoría musical ha encontrado un modelo que permite explicar y describir la música a partir de ciertos conceptos teóricos, muchos de ellos derivados de la notación musical como es el caso del acorde, el compás o la nota (Burcet, 2014). Estas estructuras teóricas básicas o prototeóricas (Shifres, 2007) han sido aplicadas para el desarrollo de las capacidades auditivo-musicales. Así, en la segunda parte del siglo XX, los principales enfoques de la formación auditiva orientaron la modalidad de audición hacia la producción de respuestas en términos de la teoría de la práctica musical (Wason, 2002).

Sin embargo, en el desarrollo de las capacidades auditivas se advierte que muchas veces resulta complejo abordar la música a partir de las categorías que propone la teoría musical y que éstas no se perciben espontáneamente. Hemos visto que la pedagogía y la psicología de la música no han problematizado la realidad perceptual del concepto de tensión tonal, posiblemente porque el desarrollo de habilidades musicales estuvo íntimamente vinculado al aprendizaje de la notación.

3.2. Preguntas que orientan la investigación

- ¿Qué concepciones tienen los sujetos acerca de la tensión y el reposo?
- ¿Qué relaciones establecen con la música?
- ¿Qué hipótesis desarrollan?
- ¿Qué factores aparecen asociados con la relación de tensión tonal?

3.3. Objetivo

Esta tesis se propone abordar el estudio de la realidad perceptual del concepto de tensión tonal, y su contrapartida el reposo, en sujetos adultos sin conocimientos musicales formales que cantan y/o ejecutan un instrumento de oído.

3.4. Hipótesis

La hipótesis que se somete a verificación aquí sostiene que, los sujetos sin conocimiento musical específico localizarán la tensión alrededor de diversos atributos -no necesariamente la tensión tonal- porque la idea de tensión y reposo no es accesible espontáneamente a partir de la simple audición, sino que es una relación que se construye.

3.5. Enfoque metodológico

El análisis de los datos del presente estudio se basa en la metodología de la Teoría Fundamentada inicialmente propuesta por Barney Glaser y Alsem Strauss (1967) y posteriormente ampliada y desarrollada por Alsem Strauss y Juliet Corbin (1990). Este enfoque metodológico conduce a desarrollar teoría cimentada en información sistemáticamente recogida y analizada (Strauss y Corbin, 1994). A partir de la comparación y codificación de los datos el investigador descubre relaciones que lo conducen a desarrollar conceptos y categorías, para finalmente elaborar una teoría que describa la realidad del objeto de estudio.

Esta metodología fue especialmente utilizada en la sociología para el análisis de datos de textos extensos y utiliza dos estrategias metodológicas: el Método de Comparación Constante (MCC) y el Muestreo Teórico (MT). El Método de Comparación Constante propone un conjunto sistemático de procedimientos de comparación y codificación de datos: codificación abierta, axial y selectiva; y el Muestreo Teórico corresponde a la particularidad en que la muestra es conformada. Los autores proponen realizar de forma simultánea el análisis y la recolección de los datos, ampliando la muestra en la medida que resulte necesario.

La recolección de datos se realiza en paralelo al análisis, y es el análisis el que orienta la recolección de datos. Este proceso se detiene cuando se produce la saturación teórica, es decir, cuando incorporar nuevos datos no deriva en el desarrollo de nuevos resultados. A partir de estas dos estrategias básicas (MCC y MT) se desarrolla una metodología que comprende los pasos detallados a continuación.

En una primera instancia se compara los datos obtenidos, primero en cada sujeto y luego entre sujetos: se buscan similitudes y diferencias. En esta etapa se otorga una misma denominación a aquellos datos que comparten la misma idea y se codifica de acuerdo con su contenido. Este proceso se denomina codificación abierta y deriva en la identificación de conceptos, entendidos como fenómenos a los cuales se puede asignar una etiqueta o código. Luego, en la medida en que se acumulan los conceptos, los mismos se categorizan y/o clasifican en categorías. Como señalan los autores “los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideren conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados categorías” (Strauss y Corbin 1990, p.112).

En una segunda instancia, se buscan aspectos recurrentes con el fin de inferir las categorías y definir sus propiedades. Este proceso se denomina codificación axial y consiste en identificar las posibles relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías. Para ello, inicialmente se tiende a maximizar las similitudes y minimizar las diferencias y luego se realiza el paso inverso, enfatizar las diferencias entre los casos analizados (Glaser y Strauss, 1967). El proceso de comparación a través de similitudes y diferencias entre casos permite definir una multiplicidad de categorías como así también reducirlas y establecer una categoría central. Este proceso se denomina codificación selectiva y tiene como propósito lograr la utilización de la cantidad mínima necesaria de categorías que puedan explicar y permitan comprender el fenómeno en estudio.

Finalmente, a partir del análisis de las categorías y sus propiedades, el método culmina con la delimitación y elaboración de una teoría que da respuesta a la pregunta

inicial de investigación. Es importante destacar que la teoría que se origina en los datos no es una teoría general sino, más bien, una teoría de alcance intermedio [middle-range theories], en términos de Robert K. Merton (1980), es decir, un conjunto de enunciados que proponen una serie de supuestos de alcance limitado y que permiten describir los datos en el contexto en que se dan y a la luz de la pregunta de investigación propuesta.

La teoría permitirá comprender y explicar cómo ocurre el fenómeno que es objeto de estudio. La potencialidad heurística de las categorías esbozadas podrá luego ser mostrada a partir del estudio de casos nuevos, los cuales deberán quedar incluidos en las categorías propuestas y no derivar en categorías adicionales.

Esta metodología resulta apropiada para identificar las variables que inciden en un problema cuando las mismas no se conocen de antemano, como es el caso del presente estudio. Se estima que este método cualitativo resulta apropiado para llevar a cabo el análisis de los relatos ya que permite abordar y definir aquellos aspectos de la temporalidad que se encuentran expresados de manera más o menos explícita con el objetivo de abstraer patrones similares como así también señalar diferencias en casos particulares.

En este estudio, los datos fueron recolectados en diferentes entrevistas, sin embargo, en orden a aplicar la estrategia del muestreo teórico se desarrollaron tantas entrevistas como fueron necesarias hasta saturar las categorías. A su vez, con el objetivo de enriquecer el análisis, los investigadores trabajamos en la codificación abierta de manera independiente y luego reunimos los análisis realizados.

3.6. Descripción de la entrevista

Se realizaron entrevistas individuales: una para cada sujeto. Cada entrevista comprendió 3 tareas con diferentes ejemplos musicales cada una. En todos los casos se buscó recoger evidencia acerca de los atributos y relaciones vinculados con la idea de tensión. La modalidad del investigador en las entrevistas fue participativa y las mismas fueron filmadas.

Las entrevistas tuvieron una duración máxima de una hora.

En la Tarea 1 los sujetos debían observar un video que comprendía un fragmento correspondiente a la interpretación de un tema musical. Luego se les daba la siguiente consigna: Te voy a pedir que me digas dónde te parece que hay tensión (sensación de tensión). Me decís “ah!” señalando con el dedo.

A partir de la consigna el video se pasaba nuevamente. En caso de que los sujetos no hubieran indicado, o se mostrara inseguros, se los invitaba a ver el video una vez más repitiendo la consigna. Mientras se desarrollaba esta actividad el entrevistador iba tomando nota de los lugares que el entrevistado señalaba. Entonces finalmente se proponía la segunda consigna: Ahora volveremos a ver el video e iré deteniéndolo en cada uno de los lugares donde indicaste para que expliques por qué hay tensión en esos lugares.

En todos los casos el investigador interactuaba a partir de las respuestas de los sujetos, con la finalidad de recoger evidencia sobre las percepciones de los mismos en torno a la tensión, por ejemplo, pidiéndole que explicitara más su argumentación o haciendo preguntas para orientar la interpretación que cada sujeto hacía. Se trataba de recoger datos que permitieran advertir la idea general de tensión sobre la que cada

uno espontáneamente se focalizaba, para advertir con qué elementos y relaciones musicales la asociaban.

Esta tarea se repitió a partir de 3 ejemplos musicales diferentes dando lugar a la Tarea 1A, Tarea 1B y Tarea 1C.

En la Tarea 2 los sujetos debían escuchar una canción mientras seguían el texto impreso e indicar los versos que en los que percibían un final en tensión. La consigna dada fue: Te voy a pedir que escuches una canción siguiendo la letra y señales los versos que te parece que terminan en tensión. En este caso se indicaba que podían escuchar la canción las veces que fuera necesario ya que se buscaba que cada uno estuviera conforme con las marcas realizadas

Para esta tarea, una vez que indicaban que habían finalizado se les solicitaba que dieran una explicación acerca de qué pasaba en la música en esos lugares donde habían producido marcas. La pregunta tendía a identificar descripciones que involucraran aspectos más globales. Sin embargo, luego volvíamos a escuchar cada uno de los versos marcados para que explicaran qué era lo que en ese punto generaba tensión. Finalmente, se les solicitaba que seleccionaran entre las marcas realizadas la que le parecía que generaban más tensión. En todos los casos las preguntas se orientaban para que los sujetos explicitaran sus creencias acerca de la tensión.

Para esta tarea se seleccionaron dos canciones que dieron lugar a la Tarea 2A y Tarea 2B.

En la Tarea 3 los sujetos debían escuchar un fragmento melódico breve mientras seguían el gráfico que señalaba el investigador (el cual comprendía las frases

graficadas con arcos y las notas graficadas como puntos) e indicar los lugares precisos donde identificaban tensión. La consigna en este caso fue: Te voy a pedir que escuches y observes cómo yo sigo esta grafía y sobre ella te voy a pedir que marques los sonidos que te parece que generan más tensión. Nuevamente en esta Tarea al igual que en la Tarea 2, se aclaraba que podían escuchar los ejemplos musicales las veces que lo consideraran necesario hasta estar seguros de la respuesta dada

Luego, una vez que los sujetos estaban conformes con las marcas realizadas se le solicitaba que explicaran qué ocurría en esos lugares y se intervenía repreguntando con la finalidad de obtener una descripción amplia de los aspectos señalados.

El objetivo de los diseños suministrados era poder focalizar progresivamente en aspectos cada vez más locales respecto a la tensión. Si bien en un primer momento la consigna proponía identificar tensión de un modo más general, en la medida que los ejemplos avanzaban la idea era focalizar en la sensación de tensión tonal. Por ello, ya los últimos ejemplos proponían hacer un registro de esa “sensación” de modo más puntual, nota por nota apoyados en la grafía y en el señalamiento del examinador.

3.7. Descripción de la muestra

Dado que el Método de Comparación Constante implica la conformación de un Muestreo Teórico, es decir un muestreo que se conforma por tantos casos como son necesarios hasta obtener la saturación de las categorías, no conocíamos a priori la cantidad de sujetos que serían entrevistados. Ocurre que, como en este enfoque

metodológico la recolección de datos se realiza en paralelo al análisis, es el análisis el que orienta la definición de la cantidad de entrevistas.

Sin embargo, a partir de esta particularidad que implica el método, finalmente la muestra quedó conformada por 16 sujetos: 8 mujeres y 8 varones, con edades comprendidas entre los 18 y los 56 años.

Los entrevistados fueron seleccionados teniendo en cuenta que fueran adultos sin conocimientos musicales formales por que cantaban y/o ejecutaran un instrumento musical, ya sea a partir de la imitación o utilizando escrituras como tablaturas o cifrados.

La elección de las edades fue sustentada en la necesidad de encontrar sujetos que tuvieran cierta experiencia musical informal como así también la posibilidad para argumentar sus decisiones.

El hecho de que hubieran desarrollado sus experiencias musicales en ámbitos no formales permitía indagar en las percepciones diversas no asociadas exclusivamente a la tensión tonal sino, a una noción de tensión más amplia; es decir, a distintos atributos que no necesariamente coincidían con la tensión tonal, ya que estos sujetos no tomarían como punto de partida las categorías y los conceptos de la notación musical.

Todas las entrevistas fueron grabadas en forma individual con una cámara de video de alta definición.

3.8. Instrumentos y procedimientos para la recolección de datos

3.8.1. Acerca de la selección de los ejemplos musicales

Los ejemplos fueron seleccionados por sus características tímbricas, texturales, por el argumento, la armonía, el género (instrumental, vocal- instrumental) y contemplando cierta variedad. Se buscaba que los estímulos permitieran remitir a diversos atributos musicales para que los sujetos señalaran tensión.

Tarea 1:

El ejemplo A corresponde a un fragmento inicial (a partir de 1:40) de la pieza *Así habló Zaratustra* Op. 30, compuesto por Richard Strauss en 1896, interpretado por la agrupación orquestal Staatskapelle Dresden. Se presenta en la Figura 3.1. la imagen inicial del video y debajo el enlace para acceder al mismo.



<https://www.youtube.com/watch?v=aAdqYAw7wuw>

Figura 3.1. Ejemplo musical para resolver la Tarea 1A.

El ejemplo B corresponde a un fragmento de la canción *Barcelona* (de 1:28 a 3:43), compuesta por Freddie Mercury y Mike Moran e interpretada por Freddie Mercury y

Montserrat Caballé. La imagen inicial del video se encuentra en la Figura 3.2. y puede accederse al video desde el enlace que se adjunta debajo de la imagen.



<https://www.youtube.com/watch?v=ORLOsB4NG9s>

Figura 3.2. Ejemplo musical para resolver la Tarea 1B.

El ejemplo C corresponde a un fragmento de la canción *Desaparecido* (de 1:30 a 2:30) interpretada por Manu Chao y su banda Mano Negra en 1998. Se presenta en la Figura 3.3 la imagen del video y debajo el enlace para acceder al video.



<https://www.youtube.com/watch?v=AGO2S9Tmf90>

Figura 3.3. Ejemplo musical para resolver la Tarea 1C.

Tarea 2:

El Ejemplo A corresponde a la *Chamarrita de una bailanta* compuesto por Alfredo Zitarrosa en 1984 e interpretado por Soledad Villamil, cuya letra se encuentra transcrita en la Figura 3.4. En este caso el ejemplo se presentaba completo una primera vez, pero luego la actividad se desarrollaba sobre el primer estribillo.

De una bailanta con acordeón Até la luna con el sol; Por una noche no fui peón, Hombre volví y en eso estoy.	Lo miré medio sonriendo Y monté en mi redomón; Aramos, dijo el mosquito, Al buey que rompe el terrón.
Y por una sola fiesta Me dudé con el patrón, Que me dijo: parrandero, No me pisa en el galpón.	Mucho hablar de obligaciones, Nada de farras, peón; Usted, que vive a cacundas De los pobres como yo.
Y me habló de obligaciones, Del trabajo y la nación, A mí, que sembré en sus campos Mi pobreza y mi sudor.	

<https://www.youtube.com/watch?v=s2ljB5hXbQ4>

Figura 3.4. Ejemplo musical para resolver la Tarea 2A.

Ejemplo B corresponde a la ranchera *Paloma negra*, compuesta por Tomás Méndez Sosa en 1988 e interpretado por Chavela Vargas, cuya letra se encuentra transcrita en la Figura 3.5.

Ya me canso de llorar y no amanece
Ya no sé si maldecirte o por ti rezar
Tengo miedo de buscarte y de encontrarte
Donde me aseguran mis amigos que te vas

Hay momentos en que quisiera mejor rajarme
Y arrancarme ya los clavos de mi penar
Pero mis ojos se mueren sin mirar tus ojos
Y mi cariño con la aurora te vuelve a esperar

Ya agarraste por tu cuenta la parranda
Paloma negra, paloma negra, dónde, dónde andarás
Ya no juegues con mi honra parrandera
Si tus caricias deben ser mías, de nadie más

Y aunque te amo con locura, ya no vuelvas
Paloma negra eres la reja de un penar
Quiero ser libre, vivir mi vida con quien yo quiera
Dios dame fuerza, me estoy muriendo por irlo a buscar.

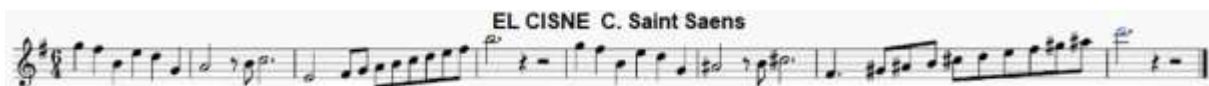
Y agarraste por tu cuenta las parrandas.

<https://www.youtube.com/watch?v=OanOkaXRvoM>

Figura 3.5. Ejemplo musical para resolver la Tarea 2B.

Tarea 3:

El ejemplo A corresponde a un fragmento inicial (del 0:00 a 0:55) de la pieza *El cisne*, de la suite orquestal *El carnaval de los animales*, compuesta por Camille Saint Saëns en el año 1884. El fragmento se encuentra transcrito en la Figura 3.6 donde también se encuentra el enlace para escuchar la interpretación del mismo.



<https://www.youtube.com/watch?v=-ScfiSF8TuQ>

Figura 3.6. Ejemplo musical para resolver la Tarea 3A.

En la Figura 3.7 se encuentra el gráfico utilizado durante la entrevista en el cual, como se dijo antes, los arcos representan cada una de las frases y los círculos cada una de las notas.

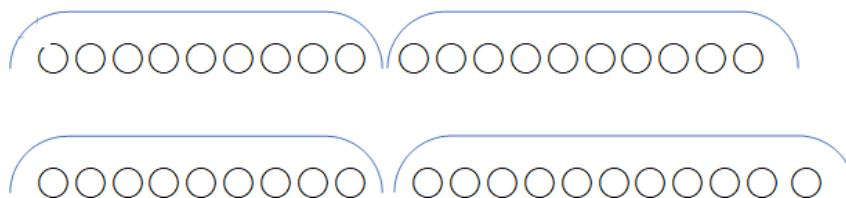


Figura 3.7. Representación gráfica utilizada para resolver la Tarea 3A.

El ejemplo B corresponde a un fragmento inicial (de 0:00 a 1:09) de la canción *Dorme*, compuesta por Arnaldo Antunes en 1994 e interpretada por *Palavra Cantada*. El fragmento se encuentra transcrito en la Figura 3.8 donde también se encuentra el enlace para escuchar la interpretación del mismo.



<https://www.youtube.com/watch?v=BZXzJ1yW2m4>

Figura 3.8. Transcripción del ejemplo 3B.

En la Figura 3.9 se encuentra el gráfico utilizado durante la entrevista en el cual, los arcos representan cada una de las frases y los círculos cada una de las notas.



Figura 3.9. Representación gráfica utilizada para resolver la Tarea 3B.

3.8.2. Materiales, medios de registro y reproducción

Como mencionamos anteriormente, las entrevistas se realizaron de modo individual.

Para la Tarea 1 se proyectaron los 3 videos en una notebook; para la Tarea 2 se le entregó a cada sujeto el texto impreso de las dos canciones, un lápiz y una goma; para la Tarea 3 se suministró una hoja con dos gráficos.

Para cada una de las tareas se obtuvo registro por parte del investigador a través de una cámara de video de alta definición que tomaba imágenes y sonido del entrevistado, de la notebook y sonido del investigador. Se procuró realizar tomas que captaran el rostro y las manos del entrevistado, la pantalla de la notebook -en el caso de los videos, la hoja con el texto de las canciones y los gráficos con el fin de registrar las marcaciones gestuales y en papel que realizaban los sujetos -en el caso de las tareas 2 y 3 de la entrevista.

3.8.3 Procedimiento para el análisis de datos

Todas las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas en el formato de tres columnas, correspondiéndose cada una de ellas con: lo dicho por el entrevistador, lo dicho por el entrevistado, los comentarios del investigador.

A partir de ello, el análisis de datos se desarrolló en varias etapas:

En una primera etapa se analizaron y compararon los datos buscando similitudes y diferencias entre ellos. Se otorgó una misma denominación a aquellos datos que compartían una misma idea o dimensión del problema, y se codificaron partes de las entrevistas de acuerdo con esas categorías. Para esta primera etapa se utilizó el

programa NVIVO10, el cual permitió reunir las referencias durante el proceso de categorización.

En una segunda etapa se discutieron y delimitaron las categorías identificadas, su alcance, propiedades y características. En esta etapa se seleccionaron aquellas categorías que resultaban más adecuadas a los objetivos del presente estudio.

En una tercera etapa, se procuró definir las particularidades de cada una de las categorías establecidas. Para ejemplificarlas, a partir de las referencias marcadas en el texto, se seleccionaron aquellas que mejor permitían dar cuenta el alcance de la categoría en cuestión. Se identificaron y definieron en algunos casos particularidades de las categorías e incluso se establecieron subcategorías.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se presenta el análisis de los datos a partir de la aplicación del Método de Comparación Constante. De este modo, en una primera etapa se analizaron y compararon las descripciones y justificaciones propuestas por los entrevistados buscando similitudes y diferencias entre ellas. Se otorgó una misma denominación a aquellas expresiones que compartían una misma idea o dimensión del problema y se codificaron partes de las entrevistas de acuerdo con esas categorías. Para esta primera etapa se utilizó el programa NVIVO10, el cual permitió reunir las referencias durante el proceso de categorización.

En una segunda etapa se discutieron y delimitaron las categorías identificadas, su alcance, propiedades y características para procurar reducir la variedad de expresiones conforme las relaciones o atributos musicales a los cuales los entrevistados referían. En todos los casos se analizó el atributo al cual los sujetos se referían ya que con frecuencia las expresiones resultaban ambiguas. Por ejemplo, si un sujeto identificaba tensión y luego la describía como “más alto”, era necesario desambiguar su respuesta para identificar si se refería a la dimensión de altura, de sonoridad, ambas, u otra. Para ello, el análisis de los datos se hizo estableciendo permanentes relaciones entre aquello que los sujetos decían y el análisis estructural de la música.

En una tercera etapa, se procuró definir las particularidades de cada una de las categorías establecidas y ejemplificarlas a partir de las referencias marcadas en los

textos. En todos los casos se seleccionaron aquellas que mejor permitían dar cuenta del alcance de la categoría en cuestión.

A partir de la codificación de las respuestas se proponen aquí tres categorías relacionadas particularmente con el sujeto en el cual los entrevistados anclaban su idea de tensión: la música, la performance o las propias emociones. Estas tres categorías serán desarrolladas para cada una de las tareas de la entrevista, ya que, aunque las mismas aparecieron en todas las tareas, en cada una los entrevistados hicieron más o menos hincapié.

Asimismo, además de analizar los datos bajo el método mencionado antes, también se analizó de un modo más cuantitativo la distribución de las marcas que hacían los sujetos al señalar tensión. En este caso se consideró el elemento o relación de la música al cual hacían mención cada vez que señalaban tensión.

Como se detalló antes, la entrevista comprendía tres tareas diferentes, en las cuales los sujetos debían: (i) señalar tensión al observar una ejecución, (ii) señalar tensión localizada al final de una unidad de sentido (iii) señalar tensión al nivel de la nota. Dado que la naturaleza de la actividad propuesta para cada una de las tareas era notablemente diferente en la focalización que se proponía, como así también los apoyos visuales que se brindaban (video, texto o representación gráfica), los datos fueron analizados de manera independiente para cada una de estas tareas.

Por lo tanto, en este capítulo se detallarán los resultados para cada una de las tareas y en cada caso los apartados presentarán en primer lugar el análisis de las descripciones a partir de las categorías que surgieron de la aplicación del Método de Comparación Constante y luego un análisis de la distribución de las marcas de acuerdo con los elementos y relaciones musicales enunciados al señalar tensión.

4.1. Tarea 1

En la Tarea 1 los sujetos debían señalar la tensión al observar fragmentos de una ejecución en vivo y luego explicar los lugares donde identificaban tensión. Como se explicó anteriormente, la Tarea 1 comprendía 3 ejemplos musicales: *Así habló Zaratustra* (1A), *Barcelona* (1B) y *Desaparecido* (1C)

Al solicitarles que indicaran los lugares donde identificaban tensión, observamos que los sujetos tendían a señalar lugares puntuales, por ejemplo, cuando se producían golpes de timbal, o bien describían la tensión como una cualidad que se mantenía en el tiempo, ya sea de modo estable como explica Jonás: “se queda arriba, sigue, sigue, sigue, sigue” o como una cualidad que iba aumentando progresivamente. Por ejemplo, Virginia dice: “no es que son momentos de tensión, sino que va en aumento” y en la misma dirección Tarsicio hizo un gráfico luego de ver por primera vez el video y expresó: “la tensión va *increscendo*”.

Tarsicio fue explicando mientras escuchaba el ejemplo y marcando en su propia representación de la tensión (o de la música), tal como podemos observar en la Figura 4.1. Al analizar los componentes de la música advertimos que en los lugares que Tarsicio señala como de más tensión coinciden con un aumento de intensidad y densidad tímbrica, y por lo general la presencia de sonidos largos que sostiene la orquesta completa. No se advierte necesariamente tensión tonal.

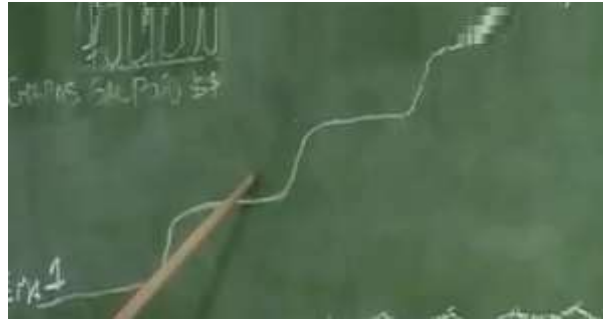


Figura 4.1. Descripción de la tensión del sujeto 1 para la Tarea 1A.

Así, la tensión fue descrita como un atributo que se mantiene, que aumenta, o bien que ocurre en un instante determinado. Es interesante que las descripciones siempre reflejaron aumentos de tensión, y no necesariamente disminución. Ningún sujeto describió descensos o disminuciones de la tensión.

4.1.1. Análisis y categorización de las descripciones

A partir de la comparación de las descripciones y la identificación y codificación de aspectos comunes, observamos que las mismas tendían a atribuir la tensión a diferentes agentes, a saber: la música, la performance o las propias emociones del oyente. Es decir, cuando los sujetos justificaban los lugares donde advertían tensión tendían a hacerlo enfatizando de diferente modo el sujeto en el cual anclaban su propia idea de tensión: la tensión podía atribuirse a la música, podía vincularse con elementos o relaciones advertidos en la performance o bien podía referir a las propias sensaciones del sujeto (oyente). En cada caso nos proponemos describir esos agentes en tanto categorías de análisis, destacando características generales y particulares de las descripciones.

4.1.1.1. La tensión en la música

La mayor parte de las descripciones que hacen los sujetos con relación a los momentos de tensión que identifican, son enunciadas en términos de los elementos o relaciones de la música. Es decir, atribuyen tensión a la entrada de un instrumento, una parte con más sonoridad, un ascenso de alturas, entre otras posibilidades. Por ejemplo, luego de señalar un momento de tensión Virginia explica: “ahí cuando las trompetas tocan la melodía” o bien Florencia argumenta: “sería cuando viene esa parte que la nota mantiene”. En estos casos la justificación siempre remite a los sonidos mismos y las descripciones conjugan diferentes conceptos y referencias.

Por lo general los sujetos circunscriben la idea de tensión a un determinado instante y entonces al describirla refieren a aspectos más locales, como ocurre cuando atribuyen la tensión a un cambio de timbre, de altura o la prolongación de una nota; o más estructurales, como cuando refieren a cambios en la forma o la textura. Así, la tensión se relaciona con un momento determinado de la pieza que puede localizarse a partir de la descripción de los componentes musicales. Por ejemplo: “ahí, cuando suena más fuerte”, “ahí, cuando toca el platillo”, “ahí, cuando entran todos los instrumentos”.

En otros casos, la tensión es descripta como una cualidad que va en aumento, por ejemplo, Virginia explica: “es como que va subiendo, tocan cada vez más fuerte”, y en otras descripciones esta misma idea de tensión que se incrementa paulatinamente aparece relacionada con el aumento en la densidad cronométrica, que es descripta como un aumento de velocidad.

Por otra parte, al analizar los lugares donde los sujetos señalan tensión observamos que los mismos suelen coincidir con momentos donde se produce un aumento en la

sonoridad, aunque por lo general este aumento suele coincidir con otros diferentes factores de acentuación tales como: acentuaciones tímbricas, métricas o agógicas. Aun cuando los sujetos señalan momentos donde diversos factores junto con la dinámica producen acentuaciones que son vivenciadas como puntos de tensión, en la mayoría de los casos las justificaciones mencionan especialmente el aumento de la sonoridad (enunciada como un “aumento de volumen”, “sube más alto” o “es más fuerte”).

Es interesante advertir que, aunque en algunos casos hay lugares comunes que son indicados en los videos como los puntos de mayor tensión, también se advierte gran variedad de respuestas, ya que son muy diversos los factores que los sujetos vinculan con su propia idea de tensión. Por ejemplo, Tarsicio señala en el tercer video que “hay tensión donde acelera, donde toca la banda junta”. Allí se articula un solo de guitarra, que ejecuta un ritmo con mayor densidad cronométrica que se yuxtapone con el estribillo de la canción. Del mismo modo, Verónica señala tensión en el mismo ejemplo y lugar e indica “cuando empieza ahí con el instrumento solo... ahí. Es muy notable... cuando empieza a hacerlo más rapidito, ahí es como una tensión”. También se refiere al solo de guitarra y detalla aspectos particulares de la música como las notas que hace o cómo mantiene tal o cual atributo.

4.1.1.2. La tensión en la performance

Por otro lado, hay descripciones donde la tensión aparece asociada con rasgos o características de la ejecución misma de la pieza o con aspectos particulares de su puesta en escena. Si bien este tipo de respuestas no son las más numerosas, resultan interesantes porque aportan una nueva dimensión al problema de la tensión. Para esta categoría, las descripciones analizadas pueden agruparse en dos subcategorías

de acuerdo con las referencias que asignan los entrevistados quienes refieren a aspectos particulares de la narrativa de la pieza o asignan tensión en la corporalidad del intérprete.

4.1.1.2.1. La tensión en la narrativa

Al describir los momentos de tensión, algunos sujetos aluden a la narrativa de la performance, por ejemplo: “ahí cuando entra Monserrat”, “con los fuegos artificiales hay un momento de gran tensión”, “cuando el público canta” o “cuando los intérpretes se miran”. Del mismo modo ocurre con ciertos movimientos corporales de los intérpretes tales como, levantar las manos o mirar para arriba, en el cierre de algunas frases especialmente. En estos casos la tensión parece ser una resultante que emerge de la jerarquía o del significado que los sujetos asignan a ciertos sucesos de la performance.

Por ejemplo, Sergio en el tercer video, señala tensión y afirma: “genera tensión con el movimiento corporal en ‘cuando llegaré’ y el coro también ayuda... eh, refuerza el mensaje”.

Uno de los sujetos al observar el video de la pieza de Strauss, explica “para mí hay tensión ahí cuando el director sostiene la varita y todos miran, todos prestan atención y eso es tensión también”. Así, Martín describe la tensión incluso allí donde no hay sonido, es decir, la tensión puede reflejarse en la trama misma de la ejecución.

4.1.1.2.2. La tensión del intérprete

Otras descripciones hacen referencia a la tensión corporal de los intérpretes, especialmente con relación a gestos faciales que producen al cantar o tocar. Por ejemplo, tanto Freddy Mercury como el guitarrista que interpreta el solo en Manu Chao

producen notorias gesticulaciones acompañando la ejecución. Por lo general estas gesticulaciones denotan ciertas expresiones corporales a las cuales los sujetos entrevistados tienden a identificar como indicadores de tensión.

Del mismo modo, en la interpretación de *Barcelona*, la solista produce un vibrato sobre una nota aguda que se prolonga y ese punto es señalado por los diferentes entrevistados como un momento de gran tensión. También la exigencia vocal que implica la interpretación es asumida como tensión. Por ejemplo, María José explica: “la voz de la mujer te genera tensión porque parece que no va a llegar”.

De este modo los sujetos identifican diferentes indicadores de tensión que en este caso son reforzados por las posibilidades que ofrece la observación de los intérpretes en el video.

4.1.1.3. La tensión en el oyente

Por último, están las descripciones que refieren a la propia tensión del sujeto entrevistado, es decir del oyente. En este grupo de descripciones podemos encontrar algunas diferencias: por un lado, están aquellas que refieren a estados emocionales propios de los entrevistados, luego las que refieren particularmente al modo en que la propia expectativa es consumada o eludida, y finalmente encontramos el uso de metáforas para describir las sensaciones que al propio sujeto le produce el modo en que se desarrolla la tensión. Presentamos algunos ejemplos de cada una de ellas.

4.1.1.3.1. La tensión y las emociones

Algunas descripciones remiten a la propia tensión del oyente especialmente haciendo referencia a sus emociones. Por ejemplo, Adriana dice “ahí me da sensación de nerviosismo... en ese momento es como que me tensiono toda y después logro

liberarme”, o Martín, una vez indicado el lugar donde percibe tensión explica: “es como... si fuese una emoción, es como cuando vos te emocionás por algo y la emoción es cada vez mayor... ahí está la tensión para mí. Lo emocional, me parece...”. Allí Martín se refiere al sonido largo, luego de la melodía de las trompetas que articula el tutti orquestal en el primer video.

En alusión al mismo video, Jonás señala tensión vinculándola con sus emociones cuando afirma: “es una cuestión emocional o sensorial; me golpea ahí. No sé por qué, racionalmente no sé explicártelo, pero... me saca, me mueve”. Si bien no profundiza sus descripciones, el lugar señalado coincide con el que indicó Martín.

José refiere constantemente a una tensión personal como cuando dice: “cuando coordinaron los dos en las zonas altas me gustó. Esa fue la parte que más me hizo sentir la tensión”, en *Barcelona*.

4.1.1.3.2. *La tensión y la expectativa*

Otras descripciones aluden a la tensión relacionándola con la propia expectativa y el modo en que ésta es consumada o eludida. Por ejemplo, Adriana dice: “es como que quiero saber el final, qué es lo que va a pasar en ese momento”. Del mismo modo, Jonás señala que hay tensión en la parte del solo de guitarra en la canción *Desaparecido*, y explica “es incisivo... se mantiene en una misma nota marcándola, y a mí me genera tensión como que me da ‘che, bueno ¡dale!’”. En ambos casos los entrevistados describen la propia tensión vinculándola con la expectativa que les genera el desenlace. En ambos casos esta idea de tensión aparece relacionada con la tensión tonal ya que los entrevistados ponen especial atención en la cadencia final como punto de más tensión.

Por su parte, Virginia señala tensión en el primer video y dice: “te va anticipando que viene algo mucho más potente, o más fuerte”, en referencia a la sección final y a la tensión que percibe en cuanto a lo esperado. Del mismo modo, Agustín señala tensión en el segundo video cuando los solistas cantan al unísono y dice: “la tensión se genera cuando van cantando en un mismo tono, armónicamente yo le llamo en un mismo sentido. Entonces vos sabés que se viene una nota muy fuerte y... suben, entonces parece que van a finalizar. Esa es la incertidumbre o la tensión... parece que van a finalizar y no; luego no bajan nuevamente”. En este caso, muchas veces los lugares que localizan suelen tener una relación con la tensión tonal ya que, nuevamente, los puntos señalados coinciden con las cadencias finales de las estrofas o estribillos.

4.1.1.3.3. La tensión y el uso de metáforas

En algunas descripciones las propias sensaciones de la tensión son expresadas en términos metafóricos. Martín explica: “la tensión se genera ahí, van conversando los solistas y parece amable, pero están continuamente empujando para adelante”.

Jonás dice “la parte de ella me va generando como una carga” y Matías afirma “no sé cómo decirlo, no es una conversación tranquila, es algo que se va agitando”, en referencia al juego concertante de los solistas en *Barcelona*.

Por lo general las metáforas son utilizadas por los sujetos entrevistados para reforzar o ejemplificar sus propias emociones o el modo en que su expectativa es eludida o reforzada. Por ejemplo, Martín utiliza expresiones metafóricas para describir la tensión en el primer video, cuando dice: “es como si fuese una emoción, es cuando vos te emocionás por algo y hay un crecimiento cuando uno se emociona. No es que toda la emoción es igual; llamala en kilos, de 1 kilo a 10 kilos”.

En este sentido, lo metafórico parece constituir una herramienta descriptiva que permite a los entrevistados explicar sus percepciones. Sergio, por ejemplo, señala que la tensión “es como que va en una escala y en un momento parece que hace una explosión... a uno lo lleva a un pico... es como que llega a una línea que está al borde de algo, de la locura”. De la misma manera describió la finalización de la tensión afirmando que “parece que hay armonía, que fueran todos amigos”.

Martín, en el juego concertante de los solistas, en el segundo video dice “esto para mí es empezar un diálogo... ¿no? Y después hay una persona que llama, que habla y ahí sube la tensión ¿ves?... eso es algo triste... y eso es algo que dice, bueno, vamos para arriba y ahí ya empieza a... no a aflojar; a hermanarse, a encontrar un lugar ¿no?”.

Hasta aquí hemos propuesto una serie de categorías que nos permitieron organizar las descripciones de acuerdo con las dimensiones que los entrevistados fueron señalando al producir sus justificaciones. Como se dijo anteriormente, las descripciones más numerosas fueron aquellas en las cuales los sujetos tendieron a relacionar la tensión con elementos o relaciones de la música, entre las cuales la dinámica fue la más mencionada. Por otra parte, tanto las descripciones que vincularon la tensión con aspectos de la narrativa o de la expresión corporal del intérprete, como así también las que se vincularon con las emociones del propio entrevistado, tendieron a reflejar nociones de tensión más variadas y en muchos casos podrían caracterizarse como más globales. Sin embargo, las descripciones que estuvieron más cercanas a la idea de tensión tonal fueron aquellas en las que los entrevistados aludieron a sus propias expectativas de resolución, en ellas los lugares señalados tuvieron una relación bastante directa con las cadencias tonales.

Estas particularidades advertidas en las descripciones serán retomadas para cada una de las categorías de acuerdo con las diferentes tareas propuestas durante la entrevista. Pero, para finalizar el análisis de las respuestas obtenidas en la Tarea 1, en el siguiente apartado se propone considerar la distribución de las marcas realizadas por los sujetos y los conceptos por ellos aludidos (de modo más o menos explícitos).

4.1.2. Distribución de las marcas y los atributos de la música

Cada una de las marcas realizadas por los sujetos, para los 3 videos, fueron analizadas en relación con los elementos o atributos de la música que aparecían más vinculados. Así, en la figura 4.2 podemos observar la distribución las marcas realizadas por todos los sujetos para los tres ejemplos de la Tarea 1.

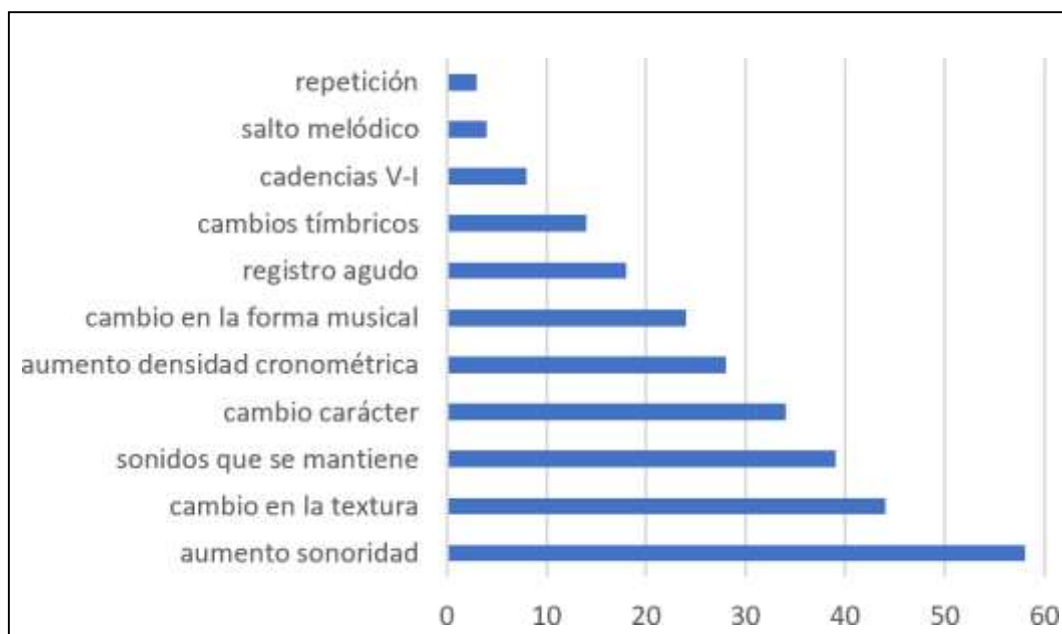


Figura 4.2. Distribución de las marcas para los atributos o relaciones musicales,

Los atributos y relaciones de la música que fueron señalados al indicar tensión son los siguientes:

La repetición: alude a la repetición reiterada de un patrón, por ejemplo, en el solo de guitarra del tema de Manu Chao, o la palabra “Barcelona” en la canción de Mercury. La tensión es justificada por la repetición.

Salto melódico: aluden a lugares donde se producen saltos amplios en el diseño melódico, por lo general asociado con una acentuación métrica también. Allí las descripciones aluden a un momento más localizado “allí cuando la melodía salta”.

Cadencia V-I: alude a quienes señalan como tensión esa relación, aunque no lo explicitan de ese modo, sino que refieren especialmente al modo en que su expectativa es consumada.

Registro agudo: alude a los pasajes que son interpretados en un registro agudo, los cuales son asociados con la idea de tensión.

Cambios tímbricos: alude al cambio de instrumento, por ejemplo, cuando intervienen los platillos o los timbales. Es decir, si bien refiere al ingreso de un instrumento, estos puntos de tensión suelen señalarse especialmente con la intervención de los instrumentos de percusión.

Cambio en la forma musical: alude al inicio o final de una parte, generalmente también vinculado a otros factores de acentuación.

Aumento de la densidad cronométrica: alude a la aceleración rítmica que se produce y que por lo general va acompañada de un aumento en la sonoridad, es descripta como un “aumento en la velocidad”.

Cambio de carácter: alude al cambio que produce de un carácter más apacible a uno más intenso, siempre en esa dirección: de menos a más.

Sonido que se mantiene: por lo general aluden a finales de frase que suelen coincidir con momentos de tensión armónica, pero reforzado por muchos otros componentes expresivos.

Aumento de la sonoridad: aun cuando la apreciación de “es más fuerte” alude a la sonoridad, en muchos casos se observó que los sujetos referían como “más fuerte” a momentos en que había mayor densidad tímbrica, lo cual también generaba una variación en la sonoridad. Incluso en algunos casos el aumento de sonoridad refería no solo a cambios en esa dimensión sino también cuando además había una coincidencia con pasajes donde el solista o la solista cantaban en un registro más agudo.

Como podemos observar en el gráfico, el aumento de sonoridad aparece como el factor más citado para describir o aludir a la idea de tensión. Sin embargo, en muchos casos ese aumento no era sólo de sonoridad, aunque suele ser la dimensión de la música que apareció como más vinculada.

En la oposición aumento-disminución, el aumento en la sonoridad o densidad cronométrica aparece asociado al aumento de tensión, mientras que la disminución no aparece mencionada. Por otro lado, en la oposición cambio-repetición, ambas relaciones aparecen asociadas a la tensión. El cambio de textura, de carácter, de la forma musical o tímbrico aparecen como indicadores de tensión; mientras que la repetición de una nota o la permanencia en el registro agudo también.

Si bien algunas marcas realizadas coinciden con puntos de tensión tonal, son atribuidas a variedad de factores. Incluso en *Así habló Zaratustra*, la pieza llega a su máxima tensión en la dominante del final y luego resuelve en tónica, sin embargo, en varias ocasiones los sujetos señalaban tensión en el acorde final, es decir donde la

armonía resuelve en reposo, de todos modos, estas marcas fueron consideradas como propias de la cadencia V-I.

4.2. Tarea 2

La Tarea 2 propuso localizar la tensión en lugares puntuales de una canción. Para ello se ofrecía a los entrevistados el texto de una canción como soporte visual y se solicitaba que indicaran aquellos versos que finalizaban en tensión y posteriormente explicaran porqué fundamentaran sus elecciones. En este caso, las interpretaciones se presentaban en audio. La Tarea 2 comprendió 2 ejemplos musicales: *Chamarrita de una bailanta* (2A) y *Paloma negra* (2B).

4.2.1. Análisis y categorización de las descripciones

Aun cuando se procuraba localizar la tensión en un lugar puntual, es decir al final de los versos, algunos sujetos señalaron que la tensión se mantenía a lo largo de todo el verso. Por ejemplo, Tarsicio en el segundo ejemplo explica: “la tensión está dada por la entonación que le pone al verso; cómo empieza y cómo lo termina: esa tensión se mantiene”. Asimismo, Florencia se refiere a una tensión continua y explica: “por ahí más desde la emotividad de la letra, más allá del cambio de tono o de color de la voz... y la tensión sigue hasta el final”.

Retomando la agencialidad de las descripciones, para esta tarea consideramos las mismas categorías, sin embargo, la naturaleza de la tarea nos permitió rescatar algunas particularidades.

4.2.1.1. La tensión en la música

Las descripciones que citamos a continuación refieren a la música como sujeto, es decir, consideramos las descripciones en las cuales la tensión es atribuida a elementos y relaciones de la música.

En *Chamarrita de una bailanta*, Jonás produce dos marcas en el primer verso que coinciden con las sílabas “lan” y deón”, en el primer verso cuyo texto es “De una bailanta con acordeón” y lo justifica del siguiente modo: “Bueno yo no sé si es por la rítmica o qué... con la intención, no sé bien cómo explicarte esta, pero me genera acá... como acentos ¿viste? Y sostiene ahí y me genera como puntos de tensión” En este caso refiriendo implícitamente a diferentes acentuaciones que se producen allí: métricas, tonales, agógicas y textuales.

Por ejemplo, en la segunda canción, Sergio describe la tensión que percibe y dice “como que baja la nota, como que genera una tensión.... va ahí, y baja”. Hace un gesto hacia arriba con la mano y luego un gesto hacia abajo, haciendo referencia al movimiento melódico y al portamento sobre la palabra parranda; y agrega “claro: los cambios, parecen de tono ¿no?”. Y en ese mismo lugar Alfonsina señala la palabra parranda y dice: “*parranda* es lo que más me genera la tensión porque esa nota se alarga”. En este caso, aun cuando Alfonsina lo describe desde la duración del sonido, se trata también de una acentuación tónica, métrica y textual.

En esta tarea, observamos que la idea de tensión fue ajustándose a la posibilidad de pensarla de un modo más localizado. Sin embargo, a partir de ello advertimos que los entrevistados tendían a señalar especialmente aquellos lugares (notas) en los cuales diferentes factores coincidían generando acentuación. Así una nota más larga, más aguda, más estable métricamente podía ser señalada como un punto de tensión. Por

otra parte, la necesidad de referirse a aspectos más puntuales condujo a los entrevistados a valerse de diferentes conceptos, tales como notas, tonos o alturas, los cuales de modo más o menos preciso, funcionaron como referencias para ajustar sus explicaciones.

4.2.1.2. La tensión en la performance

En la resolución de esta tarea también hubo descripciones que asociaron la tensión a elementos de la performance, refiriendo especialmente a ciertos aspectos singulares de la interpretación. Agruparemos las descripciones realizadas por los entrevistados en las respectivas subcategorías.

4.2.1.2.1. La tensión en la narrativa

Agustín señala tensión en el argumento de *Chamarrita de una bailanta* cuando dice: “la tensión es... le está hablando a alguien... habla de las cosas más globales y superficiales como trabajo, como Nación... está tratando de explicar con qué tan poco ella es feliz”. Del mismo modo, Martín indica “lo único relacionado con tensión en esta canción es pensar que están contando algo, pero es una tensión mínima” En este sentido, ambos sujetos vinculan la idea de tensión con ciertos acontecimientos que destacan en el argumento del texto.

Agustín, en *Paloma negra*, dice: “para mí donde genera más tensión en el tema es cuando Chavela arranca contando una historia de tristeza y de pena -que es lo que le sucede a ella... está triste para mí. Te está relatando un sufrimiento que tiene y no sabe cómo resolverlo”. Del mismo modo, Florencia señala tensión al final de los versos dada, entre otros factores, “por la emotividad de la letra”.

Así, quienes focalizan en aspectos relacionados con el argumento producen descripciones que refieren a una tensión que surge de la narrativa del texto; y a pesar de los intentos del investigador por localizar la tensión en lugares más puntuales, como es al final del verso, los sujetos tienden hacia una idea más amplia de tensión.

4.2.1.2.2. La tensión del intérprete

En esta tarea observamos que la tensión fue asociada con aspectos expresivos. Por ejemplo, Agustín puntualmente destaca el modo de cantar, las inflexiones de la voz de la cantante en referencia al texto y dice: “sí, cuando grita, cuando ella se exalta y... ‘si tus caricias han de ser más, de nadie más’... lo está diciendo con otro énfasis y con otra energía”. Al igual que Adriana que señala: “pone la tensión y el énfasis, como que está apretada ella... sí, el modo de cantarlo”.

En el mismo ejemplo, Martín también dice: “me parece que genera tensión... lo que transmite esta mujer en esa frase -porque ella se ve que lo siente- es como que te das cuenta de que siente algo y a la vez que se queda sin voz casi ¿no?”. Y en la misma dirección Pedro relaciona la tensión con las emociones de la cantante y explica: “porque es una parte como que la siente más ¿viste? Está actuando, parece que está dentro de un teatro, en una obra...” y al solicitarle que especifique nuevamente su idea agrega: “y me pasa lo mismo que en la primera (estrofa)... es como que se enoja acá y ahí como que suplica ¿viste? Claro, cómo va... sí, sí. Cómo lo interpreta. Como que está enojada y es verdad. Como ella quiere, no sé. Está bien actuado”. Aquí hace referencia al carácter y al tono de voz en referencia al texto como generador de tensión. Ninguno de los sujetos mencionados destaca lugares que coincidan con momentos o puntos de tensión tonal. En todos los casos la tensión es

una dimensión más amplia en la cual se entremezclan las emociones y el argumento del texto.

Incluso Verónica destaca la actuación *quasi* escénica de la cantante en el citado ejemplo cuando afirma: “podemos decir que, al principio, en estas dos primeras estrofas, utiliza un tono de voz tranquilo, apaciguado, hasta que acá empieza eh... como con una carraspera y con un... acá, ahí. Arranca de otra manera y pronuncia cada letra bien, hasta mordida, podría decirse que suena”. Finalmente, Alfonsina también destaca: “el tono de voz, la intensidad y hasta la forma en que dice las palabras” en *Paloma negra*.

En ambos casos los sujetos refieren a factores expresivos que están vinculados con aspectos tímbricos los cuales son asociados con la idea de tensión.

4.2.1.3. La tensión en el oyente

En la resolución de esta tarea también se observaron descripciones que reflejaban las propias emociones, algunas que hacían referencia a la expectativa y otras que se valían de referencias metafóricas para describir la tensión. A continuación, detallaremos algunos ejemplos.

4.2.1.3.1. La tensión y las emociones

Algunos sujetos refirieron a la propia sensación de tensión, por ejemplo, cuando José dice: “lo que me genera esta parte es algo personal”. Asimismo, Verónica, en el ejemplo *Paloma negra* señala: “esto me genera angustia, más que tensión. Y el resto ya te digo, me genera más angustia, porque es una voz más tranquila y triste y de golpe agarra, así como más fuerte”.

Matías también alude a tensión personal cuando dice: “sí igual más o menos... todos son la misma... es como que viene cantando con una forma triste, negativa entonces sería como que implementa sobre el que escucha algo negativo; como una tensión negativa, no sé si... Claro, esto sería tensión negativa”.

Aquí la tensión se relaciona especialmente con las emociones y estas parecen relacionarse con el contenido narrativo del texto que, a su vez es intensificado en la interpretación. Incluso aparece la idea de una “tensión negativa” lo que parece referir tal vez a un estado de ánimo.

4.2.1.3.2. La tensión y la expectativa

Asimismo, María José en *Paloma negra*, dice “este (verso) me sorprendió porque venía como... cambia. Acá era dulce, si se quiere, y acá la voz es más áspera y también cambia el carácter”. Si bien describe atributos musicales, atribuye la tensión a la sorpresa que le generó la música respecto a lo que ella esperaba.

Pedro señala tensión en cuanto al modo en que la cantante estira algunas sílabas y lo menciona como expectativa o suspenso cuando dice “claro, las estiradas me generan como suspenso.... se genera un pequeño suspenso ahí”. En este caso señala sílabas que no necesariamente corresponden con alturas inestables.

4.2.1.3.3. La tensión y el uso de metáforas

Para esta tarea nuevamente se observa el uso de metáforas para ejemplificar la propia tensión del oyente o sus propias expectativas. Algunos entrevistados refieren a aspectos generales como Tarsicio que dice “esto es como que se mantiene (la tensión) y hace unas olas cortitas... la tensión acá es en los picos de las olitas. Se mantiene acompañada”.

Asimismo, al solicitarle a Jonás que explique por qué señaló tensión, hace gestos desplazando su mano en forma horizontal y expresa: “es súper tranquila, de hecho, es siempre estable, en el mismo lugar, como una balsa flotando en el estanque y después ya empieza a agitarse un poco... no sé si es claro...”.

De otro modo, Adriana en el segundo ejemplo se expresa con metáforas para señalar cuando la tensión aminora y dice: “ahí al final como que afloja, como que libera... digamos, en la última palabra”. Otros sujetos como Sergio para referirse al diseño melódico también se valen de un lenguaje metafórico, por ejemplo, cuando dice: “parece que fuera arriba y toca algo y baja... parece que a uno lo sorprende, a uno le genera un poco de tensión de decir ¡uh, se vino de pique! Claro: los cambios, parece, de tono ¿no?”.

Como podemos observar hasta aquí, los ejemplos refuerzan las mismas categorías propuestas para la Tarea 1. Si bien aquí buscábamos localizar más la idea de tensión, y en algunos casos eso fue posible, de todos modos, las ideas generales se repitieron y las descripciones tendieron a anclarse en las mismas ideas.

4.2.2. Distribución de las marcas y los atributos de la música

En este apartado proponemos analizar la relación entre las marcas realizadas por los entrevistados para señalar tensión y los elementos estructurales de la melodía, en particular la función armónica y el grado de la escala en que cada verso finalizaba. Así, en la Figura 4.3 podemos observar en el eje horizontal la función armónica (con número romano) y el grado de la escala (entre paréntesis) en que finalizaba cada uno de los versos del estribillo de la canción *Chamarrita de una bailanta* y en el eje vertical la cantidad de sujetos que hicieron marcas en cada uno.

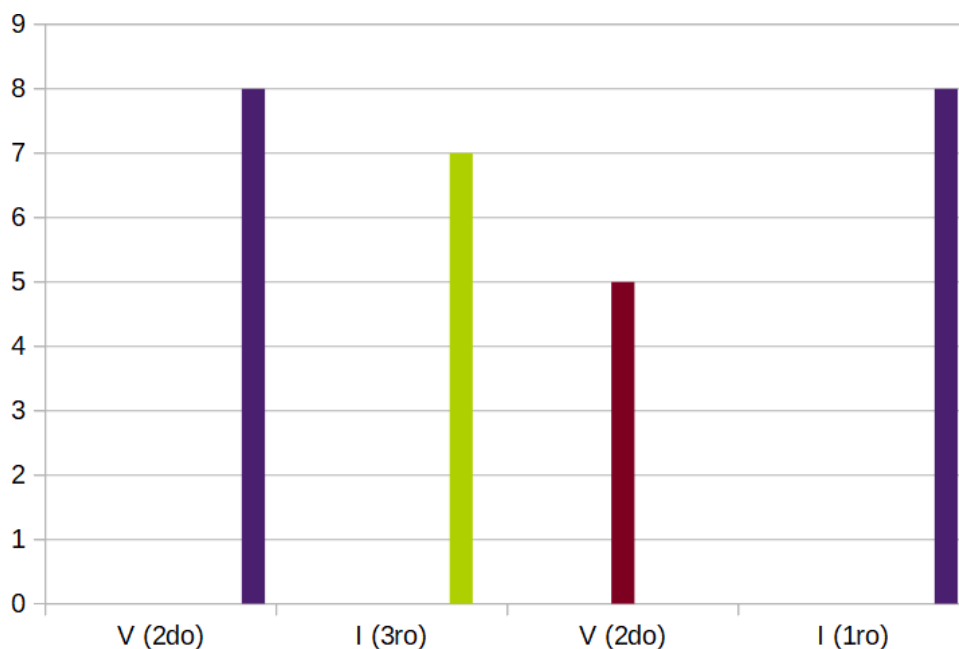


Figura 4.3. Distribución de las marcas de tensión en relación con la función armónica y el grado de la escala.

Como podemos observar en el gráfico los versos del estribillo que obtuvieron más marcas fueron el primero y el último, donde tal como podemos observar el final se producía sobre el 5to grado de la escala sobre un acorde de dominante y el 1er grado de la escala sobre un acorde de tónica, respectivamente.

Para el primer verso, si bien en este punto hay tensión armónica y el grado de la escala es inestable las descripciones de los sujetos fueron variadas. Por ejemplo, Virginia dice “acá es donde las palabras finales... sí, como que hace un salto o una acentuación, como que marca una tensión”. Y Sandra afirma “cuando ella canta está muy marcado y es como que acá también cuando va cantando es más intenso y en esta parte baja” (compara con el 2do verso). Cuando le pido que explique por qué marcó tensión dice: “el timbre se dice, o que sube la voz, o sea cuando va llegando al final del verso se nota más intenso y lo remarca”. En este caso hay una alusión a un punto de tensión que coincide con la tensión tonal.

De otro modo, Agustín, Martín y Verónica indicaron tensión en ese punto dada sólo por el argumento de la canción. Florencia señaló tensión, aunque en su justificación aludió a los dos primeros versos por igual, afirmando que: “hay una similitud... terminan las dos de la misma manera... como que hay una cuestión hasta más arrabalera en el final del primer y segundo verso y eso es lo que me produce una tensión”. Por su parte Jonás destacó allí la tensión dada por la rítmica de la canción y la acentuación en la melodía para el primer verso.

En el segundo verso también hubo muchas marcas, allí el final se produce sobre el 3er grado de la escala articulado sobre el acorde de tónica. Las descripciones estuvieron especialmente relacionadas con la acentuación del texto o el argumento de este, aunque las explicaciones fueron un poco ambiguas. Jonás, en referencia a los finales dice: “están más altos”. Cuando el entrevistador interroga acerca de qué es lo que está más alto, Jonás agrega: “la tensión, como que los finales de frase son más fuertes en tensión”.

De otro modo, Pedro aludió a la tensión tonal de un modo más directo: “suena diferente, baja el tono ¿no? es como que una va arriba, la otra baja, esta vuelve a subir y esta baja”. Es interesante destacar que describe el aspecto melódico y la tensión que se genera, comparando los 4 versos del ejemplo.

Al observar el gráfico, en el tercer verso “por una noche no fui peón”, si bien la melodía es igual a la del primero (V armónico y 2do grado de la escala) sólo 5 sujetos señalaron tensión en ese punto, como Jonás, que marcó una tensión distinta, cuando dice “ésta no es tan fuerte; como que los finales de frase son más fuertes en tensión”. Otros sujetos argumentaron que la tensión estaba dada por la entonación, “porque estira las palabras, según dice Virginia. O como Sandra que destaca tensión y afirma “yo noto que levanta de vuelta y cuando termina, no tanto (peón)”.

Finalmente, en el último verso, “hombre volví y en eso estoy” se observa que 8 sujetos marcaron tensión. Aunque en este punto la tensión se resuelve ya que el último verso termina en tónica (melodía y armonía), los entrevistados tendieron a señalar allí tensión. Adriana por ejemplo dice “al final como que me da que cierra, digamos. Me da la mayor tensión ahí”, en referencia al final de frase, al igual que Florencia que indica “yo creo que la tensión tiene que ver con la terminación del 1er y 4to verso”. Es posible, como también lo advertimos en la Tarea 1 que la relación de tensión sea más explícitamente vivenciada por los sujetos cuando se presenta con su contrapartida, el reposo. Así, esa relación de cadencia sería comprendida por los sujetos como un todo.

Para continuar con el análisis, en la Figura 4.4 podemos observar la distribución de las marcas realizadas por los sujetos con relación a las relaciones tonales del ejemplo *Paloma negra*. En el eje horizontal se presenta la función armónica (con número

romano) y el grado de la escala (entre paréntesis) en que finalizaba cada uno de los versos de la canción, mientras que en el eje vertical se presenta la cantidad de sujetos que hicieron marcas para cada uno de esos versos.

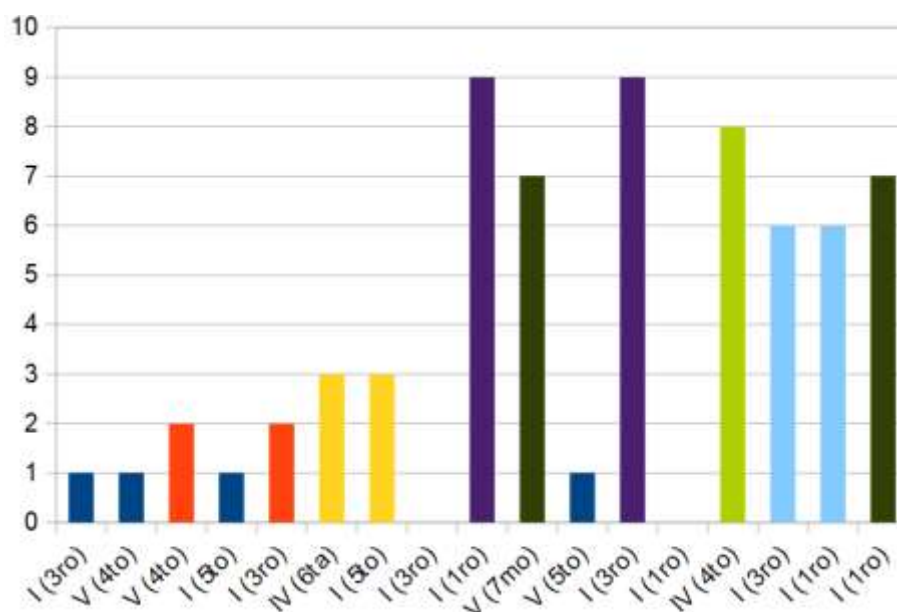


Figura 4.4. Distribución de las marcas de tensión en relación con la función armónica y al grado de la escala.

Como podemos observar en el gráfico, la mayor cantidad de marcas se registró en el verso 9 que corresponde a: “y agarraste por tu cuenta las parrandas” y el verso 12 que corresponde a: “si tus caricias deben ser mías, de nadie más”.

En el verso 9 la melodía termina en el tercer grado de la escala y la cantante realiza un portamento hacia la tónica sobre el acorde de I. Si bien ese punto supone estabilidad tonal, en este caso los sujetos señalaron tensión asociándola con el timbre vocal, al carácter de la interpretación, el vibrato o el aumento de intensidad. Por ejemplo, María José explica “acá era dulce, si se quiere, y acá la voz es más áspera y cambia el carácter”. Y Sergio dice “la fuerza que le pone a la estrofa... en la voz o en el tono ¿no?”, al igual que Jonás que señaló tensión en “cómo se expresa, cómo

rompe la voz”. Otros sujetos indicaron tensión en la acentuación de las palabras finales y en el modo de articular el texto.

Con relación al verso 12, si bien el mismo termina en el 3er grado de la escala sobre el acorde de tónica, este punto supondría un cierto grado de estabilidad, aunque no fue lo que señalaron algunos sujetos. María José, al igual que Virginia señalaron una tensión continua que cortaba al final del verso y destacaban el cambio de intensidad que realiza la cantante. Sin embargo, José señaló tensión en todo el verso y explicó: “lo hace con más energía, con más fuerza, levanta el tono de la voz y es lo que me gusta más”. Mientras que Agustín y Matías indican que la tensión está dada por el argumento de la canción y la interpretación vocal.

Con respecto a los otros versos suponíamos que en el verso 10: “paloma negra, paloma negra donde andarás”, el cual finaliza en el 7mo grado sobre el acorde de dominante, sería señalado como un punto de tensión. Aun cuando no se observan diferencias con respecto a otros lugares donde, como vimos antes, se articula la función de tónica, aquí 7 sujetos indicaron tensión la cual atribuyeron a distintos elementos o relaciones.

Sandra, por ejemplo, realiza descripciones globales; si bien señaló este punto no realizó una explicación detallada al respecto. Por su parte, Adriana señala tensión en los finales de los versos relacionándola con el ‘énfasis’ de la voz. Y en el mismo lugar Martín destaca la reiteración del texto como factor de tensión.

Por otra parte, resulta interesante destacar que en *Paloma negra* había 5 versos que finalizaban en el 3er grado sobre el acorde de tónica. En los resultados advertimos que algunos entrevistados señalaron tensión en por lo menos 4 de esos 5 versos. Asimismo, también es interesante señalar que el verso final el cual terminaba en la

nota tónica sobre el acorde de tónica fue señalado como un punto de tensión por 7 sujetos.

Por lo tanto, para esta tarea observamos criterios variados por parte de los entrevistados para describir la tensión. En la mayoría de los casos las marcas no coincidieron necesariamente con la tensión tonal; incluso contrariamente a lo esperado, muchos cierres con reposo tonal fueron señalados como tensión.

4.3. Tarea 3

La tarea 3 propuso localizar la tensión al nivel de la nota. Aquí los sujetos debían escuchar un fragmento melódico breve mientras seguían el gráfico que señalaba el investigador donde las frases estaban representadas con arco y las notas con puntos. Luego los entrevistados debían indicar los lugares precisos donde identificaban tensión y justificar sus decisiones. Como se explicó anteriormente, la Tarea 3 comprendía 2 ejemplos musicales: *El cisne* (3A) y *Dorme* (3B).

4.3.1. Análisis y categorización de las descripciones

En esta instancia de la entrevista los sujetos en general evidenciaban mayor soltura en el desempeño. Al solicitarles que indicaran los lugares donde identificaban tensión en un nivel más local (la nota), observamos que tendían a señalar lugares puntuales en el gráfico, por ejemplo, un sonido destacado estructuralmente, o bien describían la tensión como un rasgo que se mantenía en el tiempo, en concordancia con el nivel de la frase. La mayoría de los sujetos entrevistados entonaban la melodía mientras señalaban simultáneamente en el gráfico dado y no encontraron dificultades para establecer relaciones entre lo representado y la música.

En algunos casos los sujetos señalaron una tensión que describieron como 'distinta' a la advertida en los ejemplos anteriores y en otros casos no lograron señalarla. Esto último se advirtió principalmente en quienes inicialmente habían puesto el foco en la narrativa del texto ya que una particularidad que presentaba la Tarea 3A era que se trataba de una pieza instrumental. De este modo, quienes habían focalizado anteriormente en el texto, por ejemplo, debían abandonar esa idea para poder encontrar otra relación, algo que no todos lograron hacer.

Por ejemplo, José dice "en sí es una canción... una música bastante tranquila o relajada y como que no me genera tanto... a lo que por ahí interpreto como tensión". Asimismo, Verónica afirma que "es breve, es ínfima la tensión que genera, según mi oído, según lo que yo registro".

De otro modo, Matías escuchó el ejemplo y no realizó ninguna marca. Cuando el entrevistador le preguntó si podía marcar algún punto de tensión dijo: "no, no encontré nada en todo el fragmento".

4.3.1.1. La tensión en la música

Quienes atribuyeron la tensión a la música la justificaron especialmente como un aumento en la intensidad o en la altura, y describieron la misma como una propiedad que se iba intensificando hacia el final.

En *El cisne*, la mayoría de los sujetos coincidió en señalar un aumento creciente de la tensión hasta alcanzar su nivel máximo en el final, es decir definió la tensión como un rasgo que se iba acumulando progresivamente. Por ejemplo, Tarsicio dice "en realidad acá arranca (1er sonido), es casi imperceptible, y acá es donde empieza a aumentar (señala la última nota de la primera frase) hasta terminar acá, con el mayor

punto (sonido final)”. En este caso podemos suponer que Tarsicio relaciona la idea de tensión con cambios en las condiciones de estabilidad de las notas, sumado a la relación de ascenso y los cambios en la dinámica. Sin embargo, aunque estos elementos pueden separarse desde la teoría es posible que Tarsicio tenga una experiencia conjunta de todos ellos. Asimismo, es interesante advertir que la idea de punto máximo de tensión se da en la nota final, es decir que de algún modo la resolución de la tensión armónica es vivenciada como tensión. Esto también se observó en otros sujetos como señalamos antes.

Sergio señala tensión en la nota final y dice “hace una escala que va hacia arriba ¿no? va hacia arriba y sostiene el tono, el sonido, hasta llegar”. Asimismo, Sandra, localiza la tensión especialmente en el final y explica: “por la intensidad; por más que no sea una intensidad fuerte, la voz gruesa, la duración... y acá es mínimo, más suave, dura menos, no es más intenso... y ésta se repite como ésta; es más corta, pero se repite igual. Y ésta con ésta son iguales, más suaves, más cortas; es otra voz”. Sandra no sólo describe puntualmente, sino que además compara y destaca jerarquías de tensión en la melodía, por lo general atribuyendo la tensión a las notas más agudas, en tanto que la nota final es la que tiene más tensión.

Asimismo, José dice: “yo lo iba notando que arrancaba en tonos más bajos y va levantando de a poquito hasta que termina con una nota más alta o más aguda -no sé cómo decirlo”. Del mismo modo Agustín señala: “ahí va subiendo y ahí como que llega a un alto... fuerte... acá va en progreso...y va hacia arriba... ¿Cómo se dice? Es un... es un cambio de sonido; en vez de seguir en una misma línea, va más hacia arriba: se eleva”.

En el segundo ejemplo esta relación fue caracterizada de otro modo, ya que en su mayoría los sujetos percibieron relaciones de tensión y distensión que fluctuaban. Por ejemplo, María José refiere a la frase, no a una tensión puntual, y explica: "la vibración de la voz del hombre... y la voz del nene parece que cerrara ... acá es como que cierra la frase el nene ... ahí cierra, como que completa la frase". Del mismo modo, Florencia señala una tensión más global cuando expresa "como que hay un enlace entre los dos, porque es como que ésta lo completa; se completan".

Alfonsina también señala tensión en *Dorme* cuando dice: "acá la tensión la da la gravedad del tono, de la nota: en estas dos y en ésta", mientras señala los dos sonidos graves; en ambos canta la voz masculina. Destaca la tensión dada por el registro grave y el timbre de la voz.

En las diferentes entrevistas observamos que cuando los sujetos atribuían la tensión a la música los aspectos que más mencionaban estaban relacionados con la altura, la sonoridad o el timbre (contraste entre las voces). Por lo tanto, la tensión surgía a partir de una relación entre sonidos, como una cualidad del transcurrir de la música. En el primer ejemplo la tensión estaba dada por los agudos, mientras que en el segundo ejemplo por los graves; el primer ejemplo presentaba una relación continua que iba de menos a más, mientras que en el segundo ejemplo había una alternancia tensión-relajación dada por la alternancia de las voces.

4.3.1.2. La tensión en la performance

Los sujetos en cuyas descripciones atribuyeron la tensión a elementos de la performance fueron menos numerosos aquí. Citaremos algunos casos particulares relacionados con las categorías propuestas.

4.3.1.2.1. *La tensión en la narrativa*

Como se mencionó anteriormente, en estos casos la tensión emerge del significado que los sujetos adjudican a ciertos sucesos de la performance. Por ejemplo, Agustín describe la tensión en términos del argumento de la canción y refiriéndose al ejemplo 2 dice: “está hablando un padre y le está dando un mensaje de amor a su hijo y que tenga dulces sueños”. Allí señala además el ‘diálogo’ entre padre e hijo (voz masculina y voz blanca). A partir de su descripción vincula el reposo o relajación con la idea de seguridad que da el padre y la idea de tensión con el rol del niño en ese diálogo.

4.3.1.2.2. *La tensión del intérprete*

Algunas descripciones aluden a aspectos peculiares de la performance, como sucede con Martín, quien escucha el ejemplo *El cisne*, destaca tensión en un sonido largo y dice: “esta nota fue un poco más profunda, más... hasta la tocaron más... más larga, y no sé, con un vibrato... no sé qué tenía ahí”. Aquí la tensión está localizada en la manera de interpretar, es decir, Martín atribuye tensión a factores expresivos. Y agrega “esa nota es distinta y cuenta otra cosa”.

En otra dirección, por ejemplo, Adriana marca tensión en la voz del solista masculino en *Dorme*. Cuando el entrevistador solicita que detalle esa relación, explica: “el tono de la voz y la forma digamos, en la que canta. La mujer es como que le pone más suavidad al sonido. Asimismo, Alfonsina destaca la tensión dada por el registro grave y el timbre de la voz y dice “hasta tiene una rasposidad que genera esa tensión y no veo en otro lado tensión. La rasposidad de la voz y la gravedad”. En la interpretación de este ejemplo el solista produce un vibrato sobre una nota grave que se repite y ese punto es señalado por los diferentes entrevistados como un momento de tensión.

Finalmente, Jonás, en el mismo ejemplo, destaca el sonido más grave y el vibrato del cantante y dice “sí; primero porque es como que sobresale, comparado a las otras notas, y permanece ahí y vibra de otra manera: vibra grave y vibra raro, no sé. Genera tensión”.

4.3.1.3. La tensión en el oyente

Como enunciamos en las tareas 1 y 2, en este caso las expresiones refieren a la propia tensión del oyente. Algunas aluden a estados más subjetivos, otras a la contingencia discursiva y, por último, distintas descripciones metafóricas para describir las sensaciones que produce el modo en que la tensión se articula o se desarrolla. Enunciamos algunos ejemplos de cada una de ellas.

4.3.1.3.1. La tensión y las emociones

Observamos la tensión descrita a partir de las propias emociones de los entrevistados, como por ejemplo cuando Martín en el primer ejemplo señala tensión en los sonidos más largos y dice: “a uno también lo tensiona llegar a un lugar y que esté eso ¿no?” (imitando con un gesto el vibrato sostenido).

José particularmente refiere a lo largo de la entrevista a su propia tensión. Refiriéndose a *El cisne* señala: “Me produce algo a mí interno el tema de cuando empiezan a levantar la nota y cuando llega esa parte más alta”. Y luego hacia el final del fragmento agrega: “a partir de ahí sí; ahí noto como que empieza a levantar la nota y que la música empieza a llegarme más”. En este caso las descripciones capturan explícitamente la relación entre sus propias emociones y la idea de tensión que asume.

4.3.1.3.2. *La tensión y la expectativa*

Martín, destaca el sonido final en *Dorme* y dice “tiene que llegar y vos estás esperando eso y.... cuando llegó ahí me parece que me tensiona... no me lo esperaba y me generó eso tensión”. En este caso nuevamente la tensión es localizada en la nota final.

Alfonsina señala un sonido estructuralmente destacado -sonido largo y con vibrato-y afirma “como si fuera una nota que te sorprende entonces como que genera esa tensión porque no te imaginás qué es lo que va a venir; entonces cambia y te genera un cambio brusco”. Aquí ambos entrevistados refieren tensión en el sonido más largo y con vibrato y mencionan la idea de sorpresa o expectativa discursiva.

Sergio en *Dorme* dice: “lo que genera es esperar otra secuencia; que cambie esta secuencia”. Y agrega “es una canción que uno desea que cambie, muy monótona. Bah, no sé. Uno por ahí quiere que tenga un estribillo, una forma. Sí, que... la tensión la causa un poco eso también. La expectativa de decir, uh ¡no cambia!”. Sergio destaca la monotonía de la forma musical invariante y otros aspectos que no tienen que ver con la tensión tonal.

Asimismo, Virginia hace referencia a la invarianza y dice “eh no sé, me aburre; el mismo motivo, el mismo compás, no genera gran tensión. No tiene algo que digas: ¡ahí viene algo más lindo!”. En estos últimos ejemplos podemos observar que la idea de que no cambia es vinculada tanto con la tensión como con la falta de ella.

4.3.1.3.3. *La tensión y el uso de metáforas*

Al valerse de la palabra para realizar las descripciones solicitadas los entrevistados, al igual que en las otras tareas, también utilizaron metáforas *ad hoc*.

Por ejemplo, para la pieza *El cisne*, Martín dice: “es como que me cierra el camino este... como que este camino me iba llenando, llenando, llenando y acá estaba la gotita que rebalsaba ¿no?”. Aquí Martín destaca la inflexión en el sonido largo, con vibrato y emoción marcada como hacedoras de tensión en la melodía que realiza el violoncello.

Verónica en el mismo ejemplo dice: “acá siento que es más profundo y además lo alarga, como un tilde virtual”, en referencia al aumento creciente de la tensión, la expectativa y el sonido final que es más prolongado”.

Nuevamente Jonás describe en *El cisne* su percepción sobre la tensión señalando sobre el gráfico dado y afirma: “es más, puedo hacer, si bien estos son los puntos fuertes, digamos, hasta te podría sombrear los otros... como de un gris claro al negro pleno. Porque va acentuando esas notas y se van manteniendo y va alargando y prolongando y por ahí va subiendo la tonalidad y bajando de acuerdo, no sé a la música... me genera eso, como que va pintando de a poquito”.

Como hemos analizado hasta aquí, aun cuando la Tarea 3 promovía la delimitación del concepto de tensión y en algunos casos los sujetos establecieron relaciones al nivel de la nota, las descripciones propuestas continuaron aportando ejemplos para reforzar las categorías presentadas antes. De todos modos, algunas particularidades observadas en términos generales para cada categoría serán desarrolladas en el capítulo siguiente donde se esbozarán algunas conclusiones.

Sin embargo, para cerrar este capítulo presentaremos un análisis de las marcas realizadas por los sujetos con relación a los componentes armónicos de los 2 ejemplos musicales para la Tarea 3.

4.3.2. Distribución de las marcas y los atributos de la música

En el gráfico de la Figura 4.5 podemos observar la distribución de las marcas realizadas por todos los sujetos para el ejemplo *El cisne*, con el plan tonal que es indicado debajo. En el plan tonal se resalta en color rojo los acordes que coinciden con los lugares que tienen más marcas por parte de los entrevistados, es decir aquellos lugares que aparecen más vinculados con la tensión.

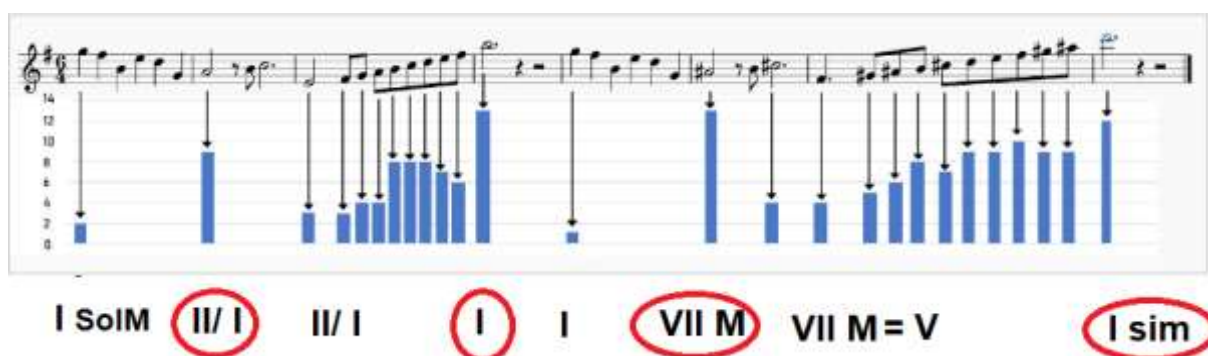


Figura 4.5: Plan tonal de El cisne y señalización de los lugares que obtuvieron mayor cantidad de marcas.

Analizaremos las 4 notas que tuvieron mayor cantidad de marcas.

Como podemos observar en el gráfico, la mayoría de los sujetos tendieron a señalar tensión en coincidencia con la articulación métrica del nivel 2, es decir no sólo en coincidencia con el metro sino también con los cambios armónicos. Allí, además, los sonidos señalados coinciden con acentuaciones agógicas que se producen por la mayor duración que tienen esos sonidos en el contexto. Pero analizaremos cada una de esas marcas:

En el primer caso (II/ I) corresponde a un sonido que se destaca como dijimos antes por su duración, pero además tiene una relevancia expresiva que se advierte por el vibrato que produce allí el intérprete. Si bien aquí no hay necesariamente una tensión

tonal, las justificaciones que producen los entrevistados estarían mostrando que su relevancia deriva de una saliencia expresiva, aunque ello no implique necesariamente tensión, al menos en el sentido de tensión tonal.

En el segundo caso (I armónico y la 3ra de la melodía) si bien la mayoría de los sujetos señaló el sonido largo que corresponde al final de esta primera frase, algunos de ellos destacaron la idea de que esa tensión era la resultante de un proceso de acumulación que se originaba en los sonidos precedentes. En este sentido, el diseño melódico ascendente con aumento de la densidad cronométrica podía motivar tal parecer.

En el tercer caso (VII M= V) la mayoría de los sujetos indicó tensión en esa nota la#. Aquí es interesante destacar que esa nota resulta clave en la forma musical ya que incorpora un cambio notable en el diseño melódico. En tal sentido la expectativa de repetición que puede generarse con el comienzo de la segunda frase, al menos hasta esa nota, es eludida a partir de la#. Allí también la tensión está dada por el intervalo de 2da aumentada que se produce entre el sol y el la#, que además se apoya en el VII. En este caso, la respuesta que dan los sujetos se corresponde con un punto de tensión tonal que se destaca.

En el cuarto caso (I) la mayoría de los entrevistados señaló tensión en la nota final y en este caso, al igual que en la segunda marca citada, señalaron los sonidos previos como generadores de un incremento de la tensión hacia esa última nota, que en este caso se trata de la tónica (si menor). Aquí la sensación de tensión que se acumula, tal como lo expresan los entrevistados, también puede explicarse por el diseño melódico con direccionalidad ascendente y aumento en la densidad cronométrica hacia la tónica; aunque la melodía finaliza sobre el 3er grado de la escala.

En los dos casos señalados el aumento de la densidad cronométrica alude a la aceleración rítmica que se produce y que en ambos casos va acompañada de un aumento en la sonoridad. Los sujetos allí justifican la idea de tensión por un “aumento en la velocidad”.

De este modo observamos que las marcas señaladas por los sujetos dan cuenta de distintos factores asociados a la tensión pero que en general no se sitúan sólo en las notas que a priori considerábamos como inestables tonalmente. En este caso, de las 4 marcas más realizadas solo una coincide con tensión armónica.

Para finalizar el análisis, en la Figura 4.6 podemos observar la distribución de las marcas para el ejemplo *Dorme*.

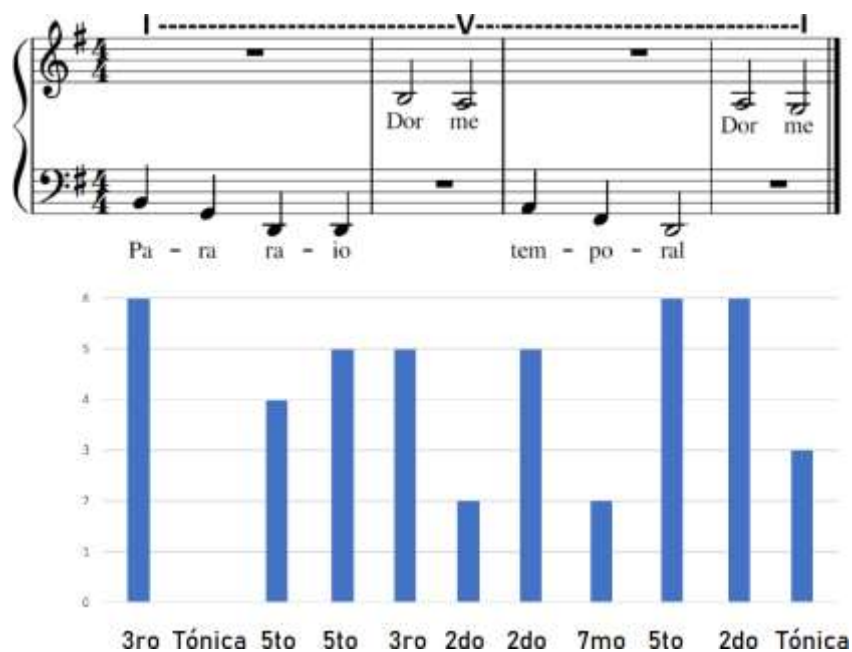


Figura 4.6. Distribución de las marcas de tensión en relación con los atributos o relaciones mencionadas.

Al igual que en el ejemplo anterior, analizaremos las notas que tuvieron mayor cantidad de marcas por parte de los entrevistados detallando el plan tonal. En este

caso, como podemos observar en el gráfico, las notas con más cantidad de marcas corresponden a los comienzos y finales de la parte de la voz masculina y a los comienzos de la voz del niño.

Aun cuando en muchos casos las notas con más cantidad de marcas coinciden con notas tonalmente inestables, las justificaciones que dan los sujetos entrevistados parecen centrarse más bien en la interacción entre las voces por el contraste de registros. Esto es especialmente mencionado cuando los entrevistados señalan la primera nota, incluso con justificaciones contrarias. Por ejemplo, mientras que Agustín relaciona la voz masculina con la idea de seguridad y reposo y la voz del niño con inseguridad y tensión, para Alfonsina la voz que genera tensión es la del padre, por el timbre particular del registro (señala como “rasposidad”). Asimismo, los finales de las partes de la voz masculina son señalados como tensión por el registro (nota más grave) y la duración mayor (ya sea por repetición o prolongación).

Asimismo, si sumamos las marcas que se producen en las notas que se articulan sobre el acorde de tónica y las comparamos con la cantidad de marcas que se producen en las notas que se articulan sobre el acorde de dominante, la relación es muy pareja incluso con algunas marcas más para las primeras.

Por lo tanto, si bien en la Tarea 3 buscábamos que la idea de tensión se orientara más hacia aspectos puntuales, intuyendo que de ese modo el componente armónico tendría un lugar más protagónico en la localización de las marcas realizadas por los sujetos, esto no fue necesariamente así. En muchos casos los sujetos no hicieron más que utilizar las mismas ideas localizándolas en lugares más o menos precisos según el ejemplo. Así se observó que quienes comenzaban asociando la idea de

tensión a cierto componente de la música luego lo mantenían a lo largo de los ejemplos.

Es necesario aclarar que no esperábamos que los sujetos describieran la tensión armónica en esos términos, ya que se trataba de un concepto que no conocían, sin embargo, estimábamos que podrían intuir algunas relaciones, aunque lo describieran a través de otros elementos o atributos. Sin embargo, la variedad de dimensiones y elementos de la música que los sujetos mencionaron durante las entrevistas para aludir a la idea de tensión fue mucho más variada de lo que a priori esperábamos y en la mayoría de los casos no coincidió necesariamente con los puntos de mayor tensión armónica.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

En esta tesis nos propusimos abordar el estudio de la realidad perceptual del concepto de tensión tonal a partir de la visualización de los factores asociados al mismo, y su contrapartida el reposo en diferentes tareas brindadas a sujetos con experiencia musical (que tocaran un instrumento o cantaran) pero sin conocimientos de la teoría musical. Asimismo, nuestro interés estaba en poder identificar las relaciones que establecían los sujetos al buscar relacionar la idea de tensión con la música, las dimensiones que estimaban y los elementos que describían.

Con ese propósito relevamos datos a partir de entrevistas en las cuales solicitamos a 18 sujetos adultos con conocimientos musicales, pero sin educación formal en el campo de la música, que indicaran los puntos donde identificaban tensión y luego justificaran sus elecciones. Las diferentes tareas propuestas durante la entrevista buscaban problematizar la idea de tensión de manera menos a más focalizada. Estimábamos que en la medida que los sujetos fueran avanzando en la tarea podrían atender a aspectos más particulares y definir de modo más preciso (especialmente porque las referencias impulsaban ello) sus ideas de tensión.

Seguidamente describiremos los principales hallazgos de esta investigación y también esbozaremos algunas reflexiones finales al respecto.

5.1 Principales hallazgos

5.1.1. Anclaje de la tensión

En consonancia con las categorías de análisis planteadas, y dentro de la variabilidad de respuestas obtenidas, observamos que para los sujetos la tensión podía anclarse en diferentes agentes: (i) en la música, cuando referían a atributos o relaciones inherentes a ella, conjugando distintos conceptos y referencias, (ii) en la performance, cuando vinculaban la tensión con aspectos de la ejecución propiamente dicha, ya sea ciertos eventos de la narrativa o bien la gestualidad o corporalidad de los intérpretes; (iii) en el oyente, cuando las descripciones aludían a las propias emociones del sujeto, sus estados internos, cuando narraban el modo en que la propia expectativa era realizada o eludida, y así también cuando a partir del uso de metáforas reflejaban modos de sentir o vivenciar esas tensiones.

Considerando los anclajes antes mencionados pudimos advertir distintos matices y descripciones alrededor de la tensión. En muchos casos los sujetos nos sorprendieron atendiendo a relaciones, elementos o eventos particulares. Incluso como dijimos antes, un mismo elemento podía justificar la idea de tensión en un sujeto y de reposo en otro; o bien un mismo sujeto podía atribuir una altura aguda a su idea de tensión en un ejemplo y en otro invertir esa relación justificando la tensión a partir de un sonido grave.

Como era de prever, el aumento en la sonoridad fue la justificación más utilizada por todos los sujetos, aunque muchas veces ese aumento se daba junto a otros factores que podían colaborar en la idea de tensión, como acentuaciones agógicas, métricas o tonales, entre otras.

5.1.2 Dimensión temporal del concepto de tensión

Resulta interesante señalar este aspecto. Si bien los sujetos de acuerdo con las consignas del estudio suministrado, especialmente en las tareas 2 y 3, debían señalar lugares puntuales o precisos donde identificaban tensión, ya sea al final de un verso o al nivel de la nota, en algunas oportunidades los sujetos describían la tensión como una cualidad que se mantenía y acentuaba en el tiempo. En algunos ejemplos consideraban que la tensión aumentaba en el transcurso de la estrofa o de todo el verso.

Aun cuando los atributos de la música suelen ser descritos en términos de sonidos discretos, ya sea duraciones, alturas, acentuaciones, relaciones tonales, etc.; aquí observamos que la cualidad de la tensión podía ser expresada como una dimensión continua. Estas descripciones denotan la comprensión de la música como una unidad dinámica, no segregada en atributos unitarios sino en un todo fusionado, en una experiencia única.

Consideramos que la formación musical muchas veces desestima este tipo de experiencias que describen la música como un todo. El hecho de que la música sea representada en unidades discretas muchas veces contribuye a que, quienes estamos familiarizados con la notación, no tengamos conciencia de tal experiencia.

5.1.3 Atributos relacionados con la tensión

Partiendo del análisis de los datos pudimos observar que fueron muchos y diversos los factores que cada sujeto señaló como tensión y es por ello que se conjeturó que los mismos estarían atribuyendo y relacionándola en forma conjunta a diferentes dimensiones del discurso musical; algunas coincidían y otras no con la tensión tonal.

Dentro del amplio abanico que los sujetos referían como tensión encontramos impensadas respuestas que remitían a cambios de timbre, de altura o prolongación de una nota, aumento de la sonoridad, la oposición cambio-repetición; aspectos estructurales como cambios en la forma, en el carácter o la textura, aumento en la densidad cronométrica y puntos donde confluían diferentes factores de acentuación, color vocal, carácter en la interpretación, el argumento de la canción, y recursos vocales como portamentos. De otro modo, asociada a la tensión, los sujetos referían a otros factores como: movimiento corporal, gestos, miradas, el escenario, las luces, tensión en el argumento de la canción, en la emotividad de las letras. También referían al vibrato, la exigencia vocal, la tensión propia referida a lo emocional y la tensión personal relacionada con la propia expectativa. Resulta interesante destacar que, dado el carácter abstracto que reviste la tensión tonal, encontramos el uso de metáforas por parte de los sujetos para describir la tensión: ello contribuía al relato y se constituía una herramienta descriptiva y cognitiva de gran valor.

5.2 Reflexiones finales

Hemos reseñado los principales hallazgos de esta investigación. En virtud de las discusiones planteadas y de los datos empíricos obtenidos, podemos considerar que la idea de la tensión tonal no constituye una entidad de acceso espontáneo para los sujetos que no desarrollaron experiencias musicales basadas en la notación musical. Como pudimos observar, los mencionados sujetos evidenciaron una noción de tensión más amplia, que refería a una variedad de atributos. Nuestras creencias a priori sobre el grado de estabilidad no concordaron necesariamente con las percepciones de los sujetos en referencia a la tensión.

Dado que la realidad perceptual que implica la idea de tensión tonal es compleja, supone un desafío para la educación revisar las creencias naturalizadas en torno al desarrollo del oído en los ámbitos de la formación sistemática y repensar intervenciones pedagógicas factibles e impulsoras del abordaje de la tensión tonal. Es menester brindar un andamiaje adecuado para que el sujeto vaya construyendo el citado concepto a través de la asignación de significado desde su propia experiencia.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. del C. (1978). *Método para leer y escribir música*. Buenos Aires: Edición de Autor.
- Antúnez, A. (1994). Dorme. Edição de Sharon Franklin. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=BZXzJ1yW2m4>
- Arnheim, R. (1966). *The gestalt theory of expression. Toward a psychology of art*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Berkeley: University of California Press.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., y Perry, J. D. (1991). Theory into practice: How do we link? In G. J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Berrón Ruiz, E. (2016). Iniciación a la Educación Auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical. (Tesis Doctoral). Recuperado en <http://scielo.org.mx/pdf/ie/v18n77/1665-2673-ie-18-77-71.pdf>
- Bharucha, J. J. (1984). Anchoring effects in music: The resolution of dissonance. *Cognitive Psychology*, 16, 485-518.
- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression*. New York: Cambridge University Press.
- Burcet, M.I. (2009). La teoría de las fuerzas musicales como dispositivo didáctico. En Actas de Músicos en Congreso 2009. *Siglo XXI*. Santa Fe: UNL, pp. 51-57.
- Burcet, M.I. (2009). Comportamientos prototípicos de la música tonal y su incidencia en las representaciones formales de la melodía. Actas de la VIII Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Buenos Aires: SACCoM, pp. 25-31.
- Burcet, M.I. (2010) El rol de la alfabetización musical en el desarrollo de las

habilidades de análisis por audición. Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Comisión Consultiva de Investigaciones en Artes ZIAP2, Ramos Mejía.

Burcet, M. I. (2014). Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical (Tesis de Maestría). Recuperado en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41539>

Burcet, M.I. (2015). Las unidades de la escritura musical como categorías para pensar la música. En *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*. La Plata (Argentina): GITeV.

Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 129-138

Burcet, M. I. y Uzal, S. (2018). La representación de la altura musical: un estudio con adultos en etapas iniciales de la adquisición de la notación musical. En N. Alessandroni y M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 105-115.

Burcet, M.I. Las conceptualizaciones iniciales de la unidad de representación en la notación musical. Implicancias psicológicas y educativas (Tesis de Doctorado). Disponible en <https://doi.org/10.35537/10915/96868>

Chao Ortega, J. (1998). Desaparecido. En *Manu Chao Clandestino* (CD) EMI Latin. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=AGO2S9Tmf90>

De Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Deutsch, D. (1982). *The Psychology of Music*. Academic Press.

Deutsch, D. y Feroe, J. (1981). The Internal Representation of Pitch Sequences in Tonal Music. *Psychological Review*, 88, 503–522.

Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother- infant interaction. En N. Wallin, B. Merker y S. Brown (Eds.) *The Origins of Music*. Cambridge (pp. 389-410). MA: MIT Press.

- Dogantan-Dack, M. (2013). Tonality: The Shape of Affect. *Empirical Musicology Review*. Vol. 8, 3-4.
- Dowling, W. J. (1994). Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies. In R. Aiello (Ed.) *Musical Perceptions*. Oxford: University Press.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garmendia E. y Varela M. (1981) *Educación audioperceptiva. Bases intuitivas en el proceso de formación musical*. Ricordi: Buenos Aires.
- Gauldin, R. (2006). *Harmonic Practice in Tonal Music*. New York: W. W. Norton.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Krumhansl C. L & Kessler E.J. (1982) Tracing the dynamic changes in perceived tonal organization in a spatial representation of musical keys. *Psychological Review*, 89(4), 334-368.
- Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. [C. González Marín, trad. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra (1998).] Chicago: University of Chicago.
- Lakoff, G. & Johnson, M. L. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York, USA: Basic Books - Perseus Books Group.
- Larson, S. (1997). Musical forces and melodic patterns. *Theory and Practice*, 22-23, 55-71.
- Larson, S. (2004). Musical Forces and Melodic Expectations: Comparing Computer

- Models and Experimental Results. *Music Perception*, 21(4), 457-498.
- Larson, S. (2012). *Musical Forces: Motion, Metaphor, and Meaning in Music*. Oregon: Indiana University Press.
- Lerdahl, F. (1988). Tonal Pitch Space, *Music Perception*, 5, 315-350.
- Lerdahl, F. (2001). *Tonal Pitch Space*. New York: Oxford University Press
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lerdahl, F. y Krumhansl, C. I. (2004) La teoría de la tensión tonal y sus consecuencias para la investigación musical. In J. Martín Galán & C. Villar-Taboada (Eds.), *Los últimos diez años en la investigación musical [Musical investigation in the last ten years]*. Valladolid: Servicio.
- Malbrán, S. (2004). *El oído de la mente. Teoría Musical y Cognición*. La Plata: FEM.
- Malbrán, S., Martínez, I. y Segalerba, G. (1994). *Audiolibro I*. La Plata: Ed. Las Musas.
- Martínez, I. C. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la Música. *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva* (pp. 47-72). La Plata: CEA-FBA, UNLP.
- Méndez Sosa, T. (1988). Paloma negra. Album Chavela Vargas (CD). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=OanOkaXRvoM>
- Mercury, F. y Moran, M. (1987). Barcelona. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ORLOsB4NG9s>
- Merton, Robert K. (1980). *Teoría y estructura sociales*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University Press.
- Milnor, J. (1985). On the concept of attractor. *Communications of Mathematical*

Physics, 99(2), 177-195.

Morgan, R.P. (1998). Symmetrical form and common-practice tonality. *Music Theory*.

Morgan, R.P. (1998). Symmetrical form and common-practice tonality. *Music Theory Spectrum*, 20(1), 1-47.

Musumeci, O. (2007). Adiós al dictado musical: propuestas cognitivas para una educación auditiva humanamente compatible utilizando música real.

Segundas jornadas internacionales de educación auditiva. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.

Narmour, E. (1990). *The analysis and cognition of basic melodic structures: The implication-realization model*. Chicago: University of Chicago Press.

Perkins, D. (1992). *Smart Schools: better thinking and learning for every child*. New York: Free Press

Rosch, E. (1973). Categorías naturales. *Psicología cognitiva*, 8, 328-350

Saint Saëns, C. (1884). El cisne. El Carnaval de los Animales. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-ScfiSF8TuQ>

Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition*. Nueva York: Columbia University Press.

Shifres, F. (2010). Tener oído: de la dimensión desconocida a las dimensiones reconocidas. Adquisición y desarrollo del lenguaje musical en la enseñanza formal de la música. Facultad de Bellas Artes UNLP, Buenos Aires.

Shifres, F. (2010). Tener Oído: de la dimensión desconocida a las dimensiones reconocidas. En F. Shifres y R. Herrera (Eds.) *Actas del Seminario Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música* (pp. pp. 51 -56). La Matanza: Ziap II y CEA -UNLP

Shifres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción

musical actual. En M. Espejo (Ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp. 64-78). Tunja: UPTC.

Shifres, F. y Burcet, M. I. (2013). *Escuchar y pensar la música bases teóricas y metodológicas*. La Plata: EDULP.

Stern, D. (1981). The development of biologically determined signals of readiness to communicate, which are language 'resistant'. In R. E. Stark (Ed.), *Language Behaviour in Infancy and Early Childhood* (pp. 45-62). New York: Elsevier/North Holland.

Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. London: Academic Press.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. En

N.K. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273- 285). Thousand Oaks, California: Sage.

Strauss, R. (1896). Así habló Zaratustra Op. 30. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=aAdqYAw7wuw>

Subotnik, R. R. (1996). *Deconstructive Variations: Music and Reason in Western Society*. Minneapolis. University Minnesota Press.

Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (1993). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: The MIT Press.

Wason, R. W. (2002). *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis*. Oxford: University Press.

Willems, E. (1940). L'Oreille Musicale. *La Préparation Auditiva de l'Enfant*. (5° Edition) [M. C. Medina (Trad). 2001. *El Oído Musical. La Preparación Auditiva del Niño*. 1985. Barcelona: Paidós Educador]. Friburgo: Editions Pro Musical.

Zitarrosa, A. (1984). Chamarrita de una bailanta. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=s2ljB5hXbQ4>